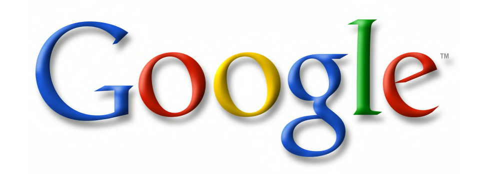
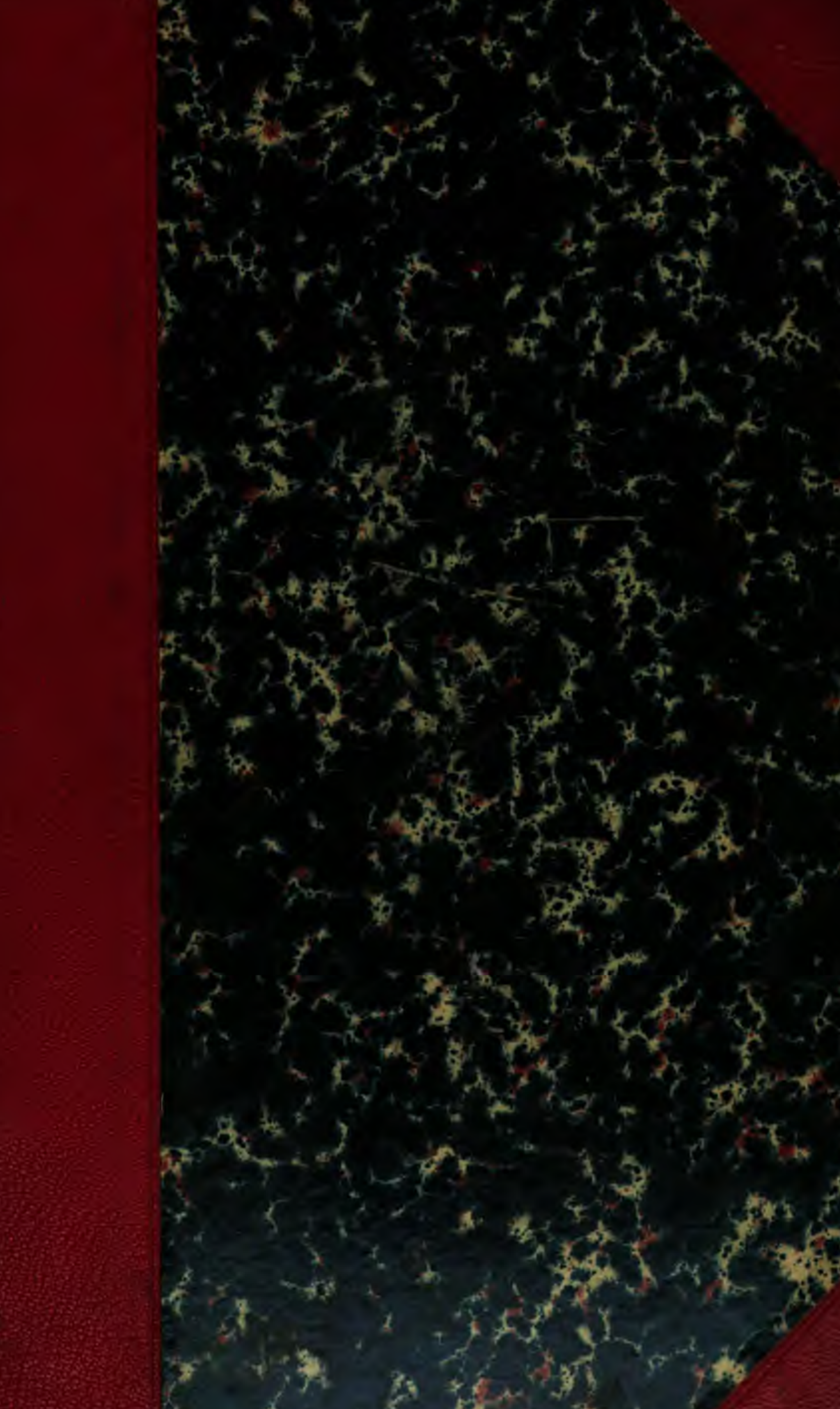

Google




SIGILLUM ACADEMIAE HARVARDINAE IN NOV ANG
CHRISTO ET ECCLESIAE
VE RI TAS

REVUE INTERNATIONALE

DE

L'ENSEIGNEMENT

TOME QUARANTE-DEUXIÈME

REVUE INTERNATIONALE

DE

L'ENSEIGNEMENT

PUBLIÉE

Par la Société de l'Enseignement supérieur

TOME QUARANTE-DEUXIÈME

Juillet à Décembre 1901

PARIS

LIBRAIRIE MARESCQ AINÉ

A. CHEVALIER-MARESCQ & Cie, ÉDITEURS

20, RUE SOUFFLOT, Ve ARR.

1901

Sever fund

VINGT-ET-UNIÈME ANNÉE. — VOL. XLII. — N° 7. — 15 JUILLET 1901.

REVUE INTERNATIONALE

DE

L'ENSEIGNEMENT

PUBLIÉE

Par la Société de l'Enseignement supérieur

Rédacteur en chef : FRANÇOIS PICAVET

SOMMAIRE :

PARIS

LIBRAIRIE MARESCQ AINÉ

A. CHEVALIER-MARESCQ & Cie, ÉDITEURS

20, RUE SOUFFLOT, Ve ARR.

1901

Toutes les communications relatives à la rédaction doivent-être adressées à M. FRANÇOIS PICAVET, à son domicile, 6, rue Sainte-Beuve, ou aux bureaux de la rédaction, 20, rue Soufflot.

Le bureau de la rédaction est ouvert le samedi de 2 à 4 heures.

Pour l'administration, s'adresser, 20, rue Soufflot, PARIS.

LA REVUE INTERNATIONALE DE L'ENSEIGNEMENT

Paraît le 15 de chaque mois

20, Rue Soufflot, PARIS

ABONNEMENT ANNUEL. France et Union postale, **24** fr. LA LIVRAISON, **2** fr. **50**

Chaque année parue forme deux forts volumes se vendant séparément

La Collection complète comprenant 32 vol. de 1881 à 1896. . . . **300** francs

REVUE INTERNATIONALE
DE
L'ENSEIGNEMENT

RÉSUMÉ DE L'HISTOIRE DE L'ÉDUCATION EN LOUISIANE

I

Temps coloniaux

Lorsque l'héroïque explorateur, Robert Cavelier de la Salle, eut descendu le Mississipi, en 1682, jusqu'à son embouchure dans le golfe du Mexique, il donna le doux nom de Louisiane au vaste pays arrosé par le grand fleuve et par ses affluents. La Salle, cependant, ne put coloniser la Louisiane; il fut assassiné en 1687 pendant qu'il essayait de jeter les fondements d'une colonie dans le pays qu'il avait découvert.

Ce fut le canadien Herville qui établit la colonie de la Louisiane, en 1699, à Biloxi, sur la côte du golfe du Mexique, et ce fut Bienville, le frère d'Herville, qui fonda la Nouvelle-Orléans, en 1718, sur les bords du Mississipi. Le développement de la Louisiane fut lent, et les colons français eurent beaucoup de peine à donner de l'éducation à leurs enfants. Ceux qui avaient quelque fortune envoyaient leurs fils en France, mais quant aux filles on ne pouvait songer à leur faire entreprendre un si grand voyage. Il fallait donc établir une école de filles à la Nouvelle-Orléans. Bienville pensa à faire venir les *Sœurs grises* du Canada, mais n'ayant pas réussi dans ce projet, le supérieur des Jésuites en Louisiane lui conseilla de s'adresser aux Ursulines. En effet, un contrat fut signé, le 13 septembre 1726, entre la Compagnie des Indes et les religieuses. Bienville n'était plus gouverneur lorsque les Ursulines arrivèrent en Louisiane, mais c'est à lui que revient l'honneur d'avoir fondé la première école de filles à la Nouvelle-Orléans.

Les Ursulines s'embarquèrent à Lorient le 22 février 1627 et arrivèrent à la Nouvelle-Orléans le 7 août. Elles étaient au nombre de douze et avaient pour supérieure la mère Tranchepain. Parmi les religieuses se trouvait la sœur Madeleine Hachard, qui a raconté son voyage d'une manière charmante. Elle dit que ses compagnes et elles furent admirablement reçues par le gouverneur Térien et par les habitants de la Nouvelle-Orléans qui étaient si fiers de leur ville qu'ils la comparaient à Paris, une opinion que la sœur Hachard ne partagea pas entièrement, dit-elle.

On donna aux Ursulines pour résidence la plus belle maison de la ville, celle de Bienville, et elles y restèrent jusqu'en 1734. Elles allèrent alors en grande pompe à leur nouveau couvent, rue Condé, et Bienville, qui était gouverneur pour la troisième fois, eut le plaisir de conduire les bonnes sœurs à leur monastère. Elles rendirent de grands services à la colonie en s'occupant avec zèle de l'éducation des jeunes filles. Elles restèrent rue Condé jusqu'en 1824 et s'établirent alors dans un nouveau couvent, d'où l'on a une belle vue du Mississipi. L'ancien couvent des Ursulines, rue Condé, maintenant rue de Chartres, est depuis longtemps la résidence de l'archevêque de la Nouvelle-Orléans. C'est le bâtiment le plus ancien et le plus intéressant de notre ville.

Pendant la domination espagnole le gouvernement du roi tâcha d'établir en Louisiane des écoles espagnoles, mais celles-ci ne prospérèrent guère, à cause de l'attachement des colons pour la langue française. On raconte même que les Ursulines refusèrent d'accepter parmi elles des religieuses espagnoles ne sachant pas le français. Leur école est la seule dont il soit fait mention pour les filles sous les dominations française et espagnole. Quant aux garçons on ne sait trop où ils reçurent leur instruction. Beaucoup d'entre eux furent, sans doute, élevés en France, et les autres réussirent à s'instruire d'une manière quelconque, car tous les voyageurs parlent d'une manière favorable des colons français.

II

La Domination américaine

Dès que la Louisiane fut devenue américaine, les législateurs du territoire d'Orléans s'occupèrent d'établir un collège à la Nouvelle-Orléans, et en 1805, le collège d'Orléans fut fondé. Il dura vingt ans et fut une excellente institution. Lakanal en fut président, et

malgré son mérite, fut cause de la ruine du collège. Le préjugé contre le régicide fut si grand en Louisiane qu'on ne voulut pas confier à Lakanal l'éducation des enfants. Le célèbre conventionnel eût pu rendre de grands services à la jeunesse louisianaise, et nous devons regretter qu'il ne lui fût pas permis de diriger longtemps le collège d'Orléans. Le temps a effacé ce préjugé, et les Louisianais ont été heureux d'envoyer en France, il y a une vingtaine d'années, leur petit morceau de marbre pour la statue de Lakanal.

Le territoire d'Orléans devint un Etat de l'Union américaine en 1812, et les législateurs de l'Etat de la Louisiane, comme ceux du territoire d'Orléans, s'occupèrent avec zèle de l'éducation de la jeunesse. Ils firent l'erreur, cependant, d'établir un trop grand nombre de collèges, dont quelques-uns n'eurent qu'une existence éphémère. Néanmoins, lorsque la guerre de Sécession éclata en 1861, il y avait en Louisiane plusieurs collèges excellents, parmi lesquels nous pouvons mentionner le collège Jefferson, le collège Centenary, l'Ecole militaire de l'Etat, et le collège des Jésuites. Il y avait aussi de bonnes écoles particulières et des écoles tenues par les différentes congrégations religieuses, ainsi qu'un excellent système d'écoles publiques gratuites, fondé en 1845. La grande guerre civile arrêta l'essor de l'éducation en Louisiane, mais la prospérité est revenue depuis quelques années, et les différentes écoles publiques, particulières et religieuses sont maintenant meilleures et plus nombreuses qu'elles ne l'étaient en 1861.

III

L'Université Tulane

L'Université Tulane est une institution de grande importance et mérite d'attirer l'attention des éducateurs européens. Elle n'a pris le nom de Tulane qu'à partir de 1884, mais elle existait à la Nouvelle-Orléans, sous le nom d'Université de la Louisiane depuis 1834, époque de la fondation de la Faculté de Médecine. Il y eut ensuite une Faculté de Droit, établie en 1847, puis une Faculté de Lettres, en 1849. Les Facultés de Médecine et de Droit furent très prospères, mais la Faculté de Lettres eut peu de succès et fut abolie en 1840. Elle fut organisée de nouveau en 1878 et prospéra grandement pendant six ans. En 1884 l'Université de la Louisiane devint l'Université Tulane de la Louisiane, grâce au don de près de onze cent mille dollars que fit Paul Tulane.

Vie de Paul Tulane

Paul Tulane était fils de Louis Tulane, né à Rille en 1767, dont le père et le grand-père avaient été magistrats à Tours. Louis Tulane immigra à Saint-Domingue, où demeurait son beau-frère, riche planteur de l'île. Celui-ci fut tué avec toute sa famille par les noirs, et Louis Tulane s'échappa à grand'peine de Saint-Domingue avec sa femme et s'établit en 1792 près de la ville de Princeton, dans l'Etat du New-Jersey. C'est là que naquit son fils Paul en 1801.

Paul Tulane n'eut qu'une instruction très élémentaire et, à l'âge de quinze ans, s'engagea en qualité de commis dans un petit magasin de Princeton. En 1818 son cousin, Louis Tulane, de France, vint aux Etats-Unis et le prit pour compagnon de voyage. Ils allèrent voir le général Jackson à l'Hermitage et le grand orateur Henry Clay, à Lexington, et dans cette dernière ville Paul Tulane vit au collège des jeunes gens de la Louisiane. Il se dit alors qu'il voudrait voir un grand collège établi à la Nouvelle-Orléans, et c'est probablement l'idée qu'il eut en 1818 qui germa plus tard et produisit l'Université Tulane.

Après son voyage avec son cousin, Paul Tulane résolut de s'établir à la Nouvelle-Orléans et il y alla en 1822. La fièvre jaune sévissait alors, mais cela n'arrête pas l'énergique jeune homme, qui se dit qu'il serait plus facile de trouver une place dans une ville où tant de positions se trouvaient vacantes par la mort ou par la fuite de ceux qui les occupaient. Paul Tulane devint bientôt un grand négociant et acquit une fortune considérable. En 1873 il retourna à Princeton où il demeura jusqu'à sa mort, en 1887. Il n'avait jamais été marié et avait résolu de consacrer sa fortune à l'éducation de la jeunesse en Louisiane. Il nomma à cet effet un bureau d'administrateurs et leur confia à différentes reprises des sommes d'argent se montant à près de onze cent mille dollars. Les administrateurs des fonds Tulane décidèrent de consacrer cet argent à la création d'une grande Université à la Nouvelle-Orléans et firent un contrat avec l'Etat de la Louisiane par lequel l'Université de la Louisiane devint l'Université Tulane de la Louisiane, avec les trois Facultés ou Départements, de Médecine, de Droit, de Lettres et de Sciences.

Collège Newcomb pour les jeunes filles

En 1886, M[me] Joséphine Louise Newcomb fonda un nouveau Département à l'Université Tulane en établissant un collège pour

les jeunes filles, en mémoire de sa fille Sophie, morte à l'âge de quinze ans. Elle donna un million de dollars de son vivant, et à sa mort, le 7 avril 1901, elle laissa par testament un million et demi de dollars au « H. Sophie Newcomb Memorial College ». Les jeunes filles obtiennent le diplôme de bachelier au collège Newcomb, puis elles suivent les mêmes cours que les garçons, et dans les mêmes classes, à l'Université Tulane, si elles désirent obtenir les grades de maître ès arts et de docteur en philosophie. Il y a aussi au collège Newcomb un Département très prospère pour l'art et la poterie. De même que M. Tulane, Mme Newcomb était d'origine française. Son père était de Baltimore et s'appelait Lemonnier.

A l'Université Tulane le Département académique est divisé en deux parties : le collège des Arts et des Sciences et le collège de Technologie. Il y a aussi l'Extension universitaire, sous forme de cours faits aux professeurs des écoles publiques gratuites de la Nouvelle-Orléans.

L'Université Tulane a fait faire de grands progrès à l'éducation supérieure en Louisiane et comprend dans toutes les Facultés ou Départements plus de onze cents étudiants.

Ecoles françaises

La Société du 14 juillet a établi une école gratuite de garçons, où l'on donne l'instruction en français et en anglais à cent cinquante enfants, et l'Union française a une école pour les filles établie dans le même but que celle du 14 juillet.

On n'enseigne plus le français dans les écoles publiques primaires, mais il y a des cours de français dans les trois écoles publiques supérieures ou *High Schools* à la Nouvelle-Orléans. A l'Université Tulane et au Collège Newcomb il y a des cours avancés de langue et de littérature française et il s'est formé dernièrement à l'Université Tulane un cercle français qui est très prospère et qui sert de complément à l'Athénée louisianais. Cette dernière société a été fondée en 1876 et a pour but la conservation de la langue française en Louisiane ; elle est affiliée à l'Alliance française et a le même but que cette patriotique société.

Nous avons une grande Université à la Nouvelle-Orléans et un grand nombre de bonnes écoles, mais nous croirions que l'éducation de nos enfants est incomplète s'ils n'apprenaient pas le français, qui fut la langue de nos pères. Nous y sommes passionnément attachés et nous ne la laisserons pas s'éteindre dans notre Louisiane fondée par des Français.

Alcée Fortier.

L'ENSEIGNEMENT DU LATIN

A la Faculté des Lettres de Paris

PROJETS DE RÉFORMES

Mon cher Directeur,

Vous me demandez quelques renseignements sur les cours de poésie latine que je professe à la Faculté des lettres. Ma réponse serait courte, si je n'étais heureux de profiter de l'occasion pour discuter, avec l'ampleur qu'elles comportent, certaines questions qui intéressent d'une façon générale l'enseignement du latin.

Je fais à la Faculté un cours public et deux cours fermés. Le cours public est un cours d'histoire littéraire. Je prends chaque année l'œuvre ou une partie de l'œuvre d'un poète et je l'étudie de la façon la plus approfondie qu'il m'est possible en examinant la biographie de l'auteur, les circonstances dans lesquelles il a écrit ses ouvrages, leur date, les sources auxquelles il a puisé, ce qu'il a emprunté à ses prédécesseurs et ce qu'il a apporté de nouveau, ses procédés de composition, la nature de son talent, ses qualités et ses défauts. Il est inutile d'insister sur l'utilité de cet enseignement; ce qui est intéressant, c'est de voir le public qui le reçoit. Ce public se compose de trois catégories nettement tranchées : il y a d'abord les allants et venants, qui changent chaque semaine ; qu'est-ce qui les amène? La curiosité, le désœuvrement, l'attrait d'une salle chauffée, où l'on peut tranquillement sommeiller une heure ; de temps en temps apparaissent quelques étrangers, qui ont mis dans leur programme de séjour à Paris l'audition d'un cours en Sorbonne, n'importe lequel ; cette catégorie est négligeable ; le professeur la subit et ne fait rien pour elle ; ce sont des oiseaux de passage, et parfois de singuliers oiseaux. Il faut en distinguer les auditeurs assidus, qui ont fait jadis des études latines et qui veulent rafraîchir leurs souvenirs : ceux-ci sont peu nombreux, mais intéressants ; ils apportent leur attention et leur sympathie ; ils

viennent chercher un supplément de connaissances, qui ne leur est pas indifférent ; mais ils demeurent passifs ; soit qu'ils se défient d'eux-mêmes, ne se sentant pas assez au courant des méthodes, soit qu'ils jugent l'âge passé des travaux personnels, ils ne puisent pas dans le cours l'occasion d'articles de revue ou de livres, où ils traiteraient les questions indiquées par le professeur et contribueraient à l'avancement de la science. Enfin, le noyau principal de l'auditoire est formé par les étudiants et en particulier par les candidats à la licence, qui suivent avec ardeur et prennent des notes abondantes. C'est là l'élément vivant, et un élément qui a manqué à nos prédécesseurs. C'est pour lui que je travaille et sa présence amène forcément l'évolution du cours public. On sait comment nos devanciers concevaient ce cours public. Ils attiraient leur auditoire moins par le sujet même que par leur talent propre et leur esprit ; ils se tenaient dans le domaine des humanités ; les considérations littéraires ou morales leur suggéraient des développements dont je suis loin de méconnaître l'élévation ; mais le latin n'était là qu'un prétexte ; les allusions étrangères au cours, surtout les allusions politiques, fournissaient une source de succès appréciable ; c'est ainsi qu'on faisait salle comble — et parfois aussi salle vide. Aujourd'hui nous prétendons enseigner le latin simplement pour lui-même ; l'importance du latin dans l'éducation générale ayant singulièrement diminué, le cours a changé de nature et il est spécialement destiné aux étudiants. Ceux-ci y cherchent un profit pratique et il faut qu'ils l'y trouvent. Il ne semble pas, au premier abord, que la chose soit bien difficile, puisque nous sommes à peu près les maîtres des programmes de licence. Toutefois, si nous avons l'examen, nous n'avons pas la scolarité, ce qui serait l'important : la fonction du professeur est d'enseigner ; c'est là sa raison d'être ; c'est à cela qu'il se dépense de bon cœur ; l'examen n'est qu'une besogne nécessaire, mais fastidieuse. Dans les circonstances actuelles, nous ne pouvons imposer la scolarité ; il y a des groupes d'étudiants — maîtres d'études ou candidats préparés ailleurs qu'en Sorbonne — qui ne suivent pas les cours. Mais il serait aisé d'assurer à ceux qui nous entourent le juste bénéfice de leur assiduité. Parmi les matières à option de la licence, il suffirait de faire figurer une interrogation sur le cours entendu pendant l'année : celle-ci remplacerait, pour ceux qui choisiraient cette épreuve, l'interrogation sur l'histoire de la littérature latine qui, étant beaucoup trop générale, ne donne pas de bons résultats. La réforme que je propose est donc la suivante : transformation du cours public de poésie latine en un cours à l'usage des étudiants de première année, sur lequel ils

pourraient demander à être interrogés à la licence. Cette réforme aurait un double avantage : le professeur, rendu libre et dégagé de traditions surannées, concevrait son cours absolument comme il l'entendrait ; l'étudiant aurait, à y assister, un intérêt immédiat ; on pourrait exiger de lui qu'il s'y associât plus intimement qu'aujourd'hui, en ne se bornant pas à prendre des notes, mais en se familiarisant à part lui avec l'auteur choisi, en vérifiant, en complétant par son travail personnel les indications données par le professeur. C'est naturellement le professeur du cours qui en apprécierait à l'examen les résultats. Les candidats non-auditeurs continueraient à être interrogés sur l'histoire de la littérature latine prise dans son ensemble. Que cette réforme soit dans l'air, c'est ce que prouvent deux choses : d'abord la quantité très notable des candidats qui suivent le cours, ensuite le fait qu'un certain nombre d'entre eux ne sont que des intermédiaires, c'est-à-dire qu'ils sténographient le cours à l'usage de ceux qui ne peuvent l'entendre.

De mes deux cours fermés, l'un a pour objet la version latine ; j'indique pendant l'année sept ou huit textes ; les étudiants me remettent — en très grand nombre — leurs versions que je corrige de vive voix et par écrit. C'est une lourde charge : le cours s'adresse aux candidats aux agrégations de grammaire et des lettres et, l'épreuve figurant à leur examen, leur bonne volonté et leurs efforts s'expliquent d'eux-mêmes. Je n'ai pas à faire ressortir l'importance de la traduction du latin en français : elle exige l'étude approfondie du texte, et, familiarisant avec les particularités de l'une et de l'autre langue, elle fait connaître celles-ci plus exactement. J'ai seulement deux remarques à présenter : la version latine est un exercice d'enseignement secondaire ; c'est là qu'elle serait à sa place plus que dans l'enseignement supérieur, si nous avions une notion bien nette des deux ordres d'enseignement, qu'on a tort de laisser empiéter l'un sur l'autre ; beaucoup de mes auditeurs arrivent mal préparés sur ce terrain et j'ai à leur faire refaire des études que je serais en droit de supposer faites antérieurement et terminées. En second lieu cette branche de mon enseignement devrait porter d'autres fruits que les succès aux examens ; si nous possédons des traductions des auteurs latins qui ne sont pas sans mérite. elles n'ont en général ni la précision ni l'exactitude que nous exigeons aujourd'hui : d'où la nécessité de les refaire. Or, parmi les nombreux élèves qui depuis une quinzaine d'années ont passé entre mes mains, je n'en vois aucun qui, après l'agrégation, se soit souvenu de mes leçons et exercé sur ce terrain. A ce point de vue, le cours est resté stérile.

Mon autre cours fermé — le plus important — est consacré à l'explication d'un auteur en vers. Je m'y applique à initier pratiquement les auditeurs aux questions philologiques : constitution du texte d'après les collations existantes des manuscrits, établissement du commentaire d'après les travaux antérieurs, étude de la grammaire et de la métrique de l'auteur au point de vue historique, étude de ses procédés de rhétorique et de stylistique. Ici se pose la plus grosse question que j'aie à traiter dans cette lettre. Le cours est fréquenté par les candidats à l'agrégation des lettres et à celle de grammaire, qui viennent en grand nombre, mais à la condition expresse que je m'occupe d'un des auteurs de leurs programmes. Si l'auteur expliqué figure aux programmes des deux agrégations, j'ai les candidats des deux ordres ; lorsque je passe à un auteur spécial à l'agrégation des lettres, les candidats de grammaire m'abandonnent du jour au lendemain -- et réciproquement. Il est d'usage de se lamenter sur ce fait, de reprocher aux étudiants leur étroitesse de vues, leur attachement exclusif aux résultats palpables et leur dédain pour les recherches désintéressées. Je ne reprendrai pas à mon compte ce thème banal, car j'estime qu'ils ont raison. Sans doute, au point de vue idéal, on pourrait souhaiter que nous eussions autour de nous des jeunes gens largement pourvus de moyens d'existence et désireux d'employer leur vie au progrès de la philologie latine avec l'unique ambition de cultiver la science ; mais ce sont là des rêves ; tenons-nous en à la réalité ; nous avons en face de nous des étudiants qui aspirent à devenir à leur tour professeurs, la plupart dans l'enseignement public, quelques-uns dans l'enseignement privé ; il n'y a qu'à louer leur assiduité, la constance de leurs efforts, leur amour du travail, leur déférence sympathique ; personnellement — et je suis heureux de leur rendre ici témoignage — ils m'ont toujours donné satisfaction absolue. Il est naturel qu'ils nous demandent de leur communiquer les connaissances, dont l'acquisition assurera leur succès à l'examen. Si le cours et l'examen sont en désaccord, c'est nous qui sommes absurdes ; nous péchons par défaut d'organisation et ils sont en droit de nous le reprocher.

Donc, par la force des choses, les agrégations conditionnent étroitement le cours. On lit fréquemment dans les harangues administratives qu'actuellement le professeur de Faculté est libre de poursuivre ses recherches personnelles sans autre souci que l'avancement de la science ; ces assertions sont évidemment formulées de bonne foi ; elles témoignent du bon vouloir de leurs auteurs ; mais elles sont en contradiction avec les faits. Pour la philologie latine nous

dépendons des programmes des agrégations : ces programmes ont des parties communes et des parties spéciales. Si nous abordons les parties spéciales, les étudiants en grammaire ou les étudiants en lettres nous échappent. En outre, chaque auteur n'est inscrit que pour la durée d'une année scolaire ; les jurys renouvellent leurs désignations avec une activité infatigable et nuisible : or quel travail sérieux un professeur peut-il faire en une dizaine de mois ? Il est impossible que son cours aboutisse à des résultats nouveaux et et qui méritent d'être imprimés ; par la rapidité avec laquelle les matières se succèdent, il est condamné à l'impuissance scientifique. Le mal s'est encore aggravé dans ces derniers temps ; jadis les programmes étaient fort volumineux : on y pouvait choisir suivant la direction de ses études personnelles et poursuivre son œuvre. Ils sont maintenant très exigus : il en résulte que cette année, par exemple, les Satires d'Horace ont été expliquées concurremment au collège de France et à la Sorbonne, ce qui fait double emploi. Anémiant des programmes jadis bien nourris et qui devaient être sérieusement préparés, les jurys imposent en revanche une épreuve qui consiste dans l'explication d'un texte classique non désigné d'avance. Je n'ai pas à discuter ici la valeur de cette épreuve. Mais le professeur de Faculté ne saurait sous peine de déchoir scientifiquement y préparer les élèves. Pour ma part je ne consentirai jamais à passer en revue chaque année tous les poètes latins en consacrant à chacun trois ou quatre leçons, besogne nécessairement superficielle et sans valeur : je ne suis pas un montreur de lanterne magique.

Voilà le mal ; le remède est bien simple : il consisterait à autoriser chaque candidat à présenter à l'examen, au lieu d'un auteur imposé, un auteur librement choisi. Naturellement nos étudiants prendraient l'auteur dont le professeur aurait fait l'objet de son cours ; délivré de toute entrave, celui-ci étudierait cet auteur à loisir, plusieurs années de suite, s'il en voyait la nécessité ; il approfondirait les questions qu'il soulève, initierait au travail scientifique ses élèves qui associeraient très volontiers leurs recherches aux siennes, sachant qu'ils pourraient faire preuve à l'examen des connaissances ainsi conquises. La liberté des études dans les Facultés existerait en réalité et non plus seulement en paroles et le niveau des agrégations des lettres et de grammaire se trouverait singulièrement relevé.

Avec cette réforme et celle indiquée précédemment, l'enseignement de la philologie latine à la Faculté pourrait être donné dans de bonnes conditions. J'ajouterai pourtant encore un vœu facilement réalisable. Je voudrais que dans une affiche spéciale, apposée partout

où fréquente le public scolaire et reproduite dans le livret de l'étudiant et dans les Revues d'enseignement,on réunit d'une façon systématique tous les cours concernant les études latines qui se font actuellement à Paris. Ce ne serait pas créer sur le papier un Institut de philologie latine, mais — ce qui est bien différent — constater sur le papier que cet Institut existe d'ores et déjà : en effet les principaux enseignements sur lesquels repose un pareil Institut sont représentés à la Sorbonne, au Collège de France, à l'Ecole des Hautes-Etudes. Il s'agit seulement de le faire savoir : ce serait une précieuse indication pour nos étudiants mais surtout pour les étudiants étrangers et, pour beaucoup de gens, une véritable révélation.

Faut-il aller plus loin et constituer réellement l'Institut de philologie latine tel qu'il existe dans les Universités allemandes ? La chose n'est peut-être pas bien pressée, puisque, avec les modifications faciles à exécuter que je propose, nous en aurions en somme l'équivalent. La constitution d'un Institut de philologie latine se heurterait dans la pratique à des difficultés de divers genres. Il y aurait peut-être des difficultés de personnes : les professeurs jaloux de leur indépendance devraient en sacrifier une partie pour se coordonner et se subordonner ; avec de la bonne volonté réciproque, on y arriverait. Il y aurait sûrement des difficultés d'installation et de budget : la reconstruction de la Sorbonne a été faite administrativement, c'est-à-dire conçue de façon à loger les enseignements existants supposés immuables et sans tenir compte de ce fait qu'ils doivent évoluer, se perfectionner et éprouver des besoins nouveaux ; les différents Instituts fondés à la Faculté des lettres sont dès maintenant très à l'étroit ; toutefois la bibliothèque Albert Dumont pourrait être le berceau du nouveau venu. En outre cette création entraînerait des dépenses pour l'achat des instruments de travail et il faudrait que l'Etat, déjà fort surchargé, ou l'initiative privée, encore peu au courant de nos desiderata, nous ouvrît des crédits ; pour commencer,ceux de la bibliothèque Albert Dumont pourraient nous être tranférés en partie et former un premier noyau. Enfin les divers cours de philologie latine sont aujourd'hui répartis entre des établissements qui ont leur individualité : Sorbonne, Collège de France, Ecole des Hautes-Etudes ; pour constituer l'organisme nouveau il faudrait en emprunter les membres aux organismes anciens, qui auraient quelque peine à se fragmenter pour apporter à la combinaison en formation ses éléments vitaux. Ceci non plus n'est pas insurmontable; il n'y aurait pas lieu de procéder à des amputations totales et le nouveau-né pourrait vivre en partie sur les organismes existants.

J'ai énuméré les obstacles secondaires ; le principal, c'est que la création d'un Institut de philologie latine n'est possible qu'avec une refonte de tout notre système d'enseignement : les études qui y seraient poursuivies devraient, en effet, avoir pour couronnement l'obtention d'un diplôme et il faudrait que ce diplôme remplaçât le titre d'agrégé ; ni l'étudiant, ni nous-mêmes nous ne saurions admettre qu'un candidat que nous aurions jugé savoir suffisamment le latin pour l'enseigner comparût devant de nouveaux juges et fût exposé à échouer. L'agrégation ne serait plus qu'un certificat d'aptitude pédagogique décerné à la suite d'un stage plus ou moins long dans un établissement d'enseignement secondaire : nous décernerions le brevet scientifique; à vrai dire je ne vois pas trop ce que l'Etat y perdrait, puisque nous sommes, tout comme les membres des jurys actuels, ses délégués et ses fonctionnaires : il n'abdiquerait nullement sa prérogative ; l'usage seul qu'il en ferait serait différent. Le nouveau diplôme, également accessible aux étrangers, les attirerait sûrement, tandis qu'ils se sentent mal à l'aise avec le système actuel et il aurait une valeur sérieuse dans leur pays. Un second point — et ici la réforme serait profonde — c'est que nos professeurs de l'enseignement secondaire, au lieu d'être comme aujourd'hui bons à tout faire seraient spécialisés ; ils se répartiraient en professeurs de grec, professeurs de latin, professeurs de français. Et cela aurait un avantage scientifique énorme ; au lieu de se répandre, comme ils le font actuellement, sur des études différentes qu'ils ne peuvent qu'effleurer, ils s'attacheraient à une étude unique et la pousseraient jusqu'au bout. Au lieu qu'actuellement nos étudiants, une fois séparés de nous, nous échappent, ils resteraient fidèles aux recherches entreprises à l'Institut de philologie. Nous aurions des latinistes et il se formerait un mouvement philologique analogue à celui qui règne en Allemagne. Nos professeurs des lycées seraient capables d'écrire des mémoires analogues à ceux — parfois remarquables — qui constituent l'appendice scientifique des programmes des gymnases allemands ; ils ne se borneraient plus à exceller dans le discours de distribution de prix.

C'est là la voie de l'avenir. Pour le moment, mon cher Directeur, je m'en tiens aux propositions très simples et très modérées, que je vous remercie de m'avoir permis de formuler ; je crois que ces réformes assureraient un progrès sérieux des études latines dans notre pays.

A. Cartault,

Professeur de poésie latine à la Faculté des lettres de l'Université de Paris.

CONTRE-ASSURANCE UNIVERSITAIRE

La lettre suivante a été adressée à des Universitaires et à des Amis de l'Université, à la suite de la réunion de la **Société d'Enseignement supérieur**, *où a été discuté et admis le rapport de M. Bourgeois, publié par la* **Revue** *du* 15 *juin* 1901.

Nous avons à déplorer fréquemment autour de nous, dans l'Université, la perte de collègues qui meurent avant l'âge prescrit par la loi pour que leurs veuves ou leurs enfants, aient droit à une pension de l'Etat.

La statistique établit que sur 1.000 fonctionnaires de l'enseignement, 258, le quart, n'atteignent pas le terme légal auquel les versements qu'ils ont faits sur leur traitement constitueraient à leur famille une ressource.

Pour ceux qui vivent, le système des retraites est avantageux ; pour ceux qui meurent, avant vingt-cinq ans de service, il est très dur. Tout ce que, par obligation, ils ont laissé entre les mains de l'Etat pour la retraite se trouve perdu.

C'est pour corriger les effets de cette loi que se constitue la société de *Contre-assurance universitaire.*

Encouragée à ses débuts par la Société d'enseignement supérieur, soutenue par le concours assuré de membres de tous les ordres d'enseignement et d'administrateurs de l'Université, elle se propose de fournir aux familles de tous les fonctionnaires de l'instruction publique des deux sexes, moyennant une prime annuelle qu'ils ajouteraient à leurs retenues de retraite, en cas d'accident, un capital à peu près équivalent au montant total de ces retenues.

Vous trouverez ci-joint calculé pour certaines fonctions seulement, et d'après une moyenne approximative des traitements dans

ces fonctions, le tarif des primes qu'une entente avec une compagnie d'assurances nous permet dès maintenant de proposer.

Il va sans dire que la proportion serait rigoureusement observée pour tout fonctionnaire qui, en s'assurant, croirait avoir plus ou moins versé à la retraite, et dans n'importe quelle fonction.

Il n'est pas nécessaire, en outre, qu'un groupe de souscripteurs soit constitué pour que l'œuvre produise ses effets bienfaisants. Le premier inscrit demain, fût-il le seul, jouira du droit que lui donne la contre-assurance.

Pour faire connaître l'objet et le caractère de cette contre-assurance, nous avons été chargés par nos collègues de constituer un *Comité d'initiative* composé de personnes appartenant à toutes les fonctions et à l'administration de l'Instruction publique ainsi que d'amis de l'Université. Nous serions très heureux si les sentiments de solidarité et de prévoyance qui nous ont déterminés à accepter cette tâche vous déterminaient à l'accepter avec nous. La société de *Contre-assurance universitaire*, nous l'espérons, vous paraîtra comme à nous un remède efficace contre les inconvénients souvent douloureux de notre système de retraites.

Le Président,

BROUARDEL,
Doyen de la Faculté de médecine de Paris.

Le Secrétaire général,

EMILE BOURGEOIS,
Maître de conférences à l'Ecole normale supérieure.

Les secrétaires :

MURGIER,
Président de la Société de secours des Instituteurs de Seine-et-Oise.

KUHN,
Professeur à l'Ecole normale de la Seine.

Nota. — Prière d'adresser la réponse, avant le 5 juillet, à M. Emile Bourgeois, 19, rue Maurepas, à Versailles.

SPÉCIMENS DE TARIFS DE PRIMES

Age par Années	INSTITUTEURS		PROFESSEURS DE LYCÉES DE PARIS		PROFESSEURS DE FACULTÉS	
	Retenues versées à l'Etat pour la retraite (1).	Prime de contre-assurance annuelle.	Retenues versées à l'Etat pour la retraite (1).	Prime de contre-assurance annuelle.	Retenues versées à l'Etat pour la retraite (1).	Prime de contre-assurance annuelle.
21	296 25	2 94				
22	296 25	2 96				
23	296 25	2 99	1.218	12 33		
24	296 25	3 03	1.218	12 46		
25	296 25	3 06	1.218	12 59	1.540	15 91
26	555	5 79	1.218	12 72	1.540	16 08
27	555	5 85	1.218	12 85	1.540	16 25
28	555	5 92	1.448	15 87	1.540	16 42
29	555	5 98	1.448	16 05	1.540	16 60
30	555	6 05	1.448	16 22	2.200	23 98
31	850	9 36	1.448	16 40	2.200	24 24
32	850	9 47	1.448	16 58	2.200	24 51
33	850	9 57	4.100	46 20	2.200	24 79
34	850	9 68	4.100	46 72	2.200	25 07
35	850	9 80	4.100	47 26	4.500	51 87
36	1.189	11 86	4.100	47 81	4.500	52 48
37	1.189	12 27	4.100	42 33	4.500	46 46
38	1.189	12 40	6.500	67 82	4.500	46 94
39	1.189	12 53	6.500	68 52	4.500	47 43
40	1.189	12 67	6.500	69 26	5.400	57 54
41	1.565	16 85	6.500	70 »	5.400	58 16
42	1.565	17 04	6.500	70 77	5.400	58 79
43	1.565	17 22	8.418	92 66	5.400	59 44
44	1.565	17 42	8.418	93 69	5.400	60 10
45	1.565	17 61	8.418	94 77	6.958	89 51
46			8.418	109 50	6.958	90 50
47			8.418	110 95	6.958	91 70
48			10.300	158 74	6.958	104 55
49			10.300	160 95	6.958	106 15
50			10.300	179 80	9.252	159 24
51			10.300	199 75	9.252	178 25
52			10.300	207 30	9.252	187 74
53			10.300	215 60	9.252	185 43
54					9.252	206 37
55					10.000	228 14
56					10.000	233 48
57					10.000	258 98
58					10.000	265 86
59					10.000	273 12
60						

(1) NOTA : La moyenne des retenues versées à l'Etat est établie de cinq en cinq années depuis le début de la carrière, pour permettre le calcul des augmentations de traitements qui varient suivant les cas. Les primes sont établies d'après cette moyenne.

ORIGINE ET DÉVELOPPEMENT

DE

L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE NATURELLE

A LA FACULTÉ DES SCIENCES DE PARIS

I

Les origines

L'enseignement de l'histoire naturelle à la Faculté des sciences de Paris ne tire pas son origine de l'ancienne Université supprimée par la Révolution.

Dans cette Université, comme dans toutes les Universités de France, la Faculté des arts enseignait bien la science pure à ses élèves, mais cet enseignement était essentiellement dogmatique. Il se résumait, en effet, à des commentaires sur les livres d'Euclide, sur la physique et sur la métaphysique d'Aristote. Et encore devait-on lui accorder peu d'importance puisque l'examen de baccalauréat ès arts ne comprenait ni l'étude de la mathématique, ni celle de la physique (1). De l'histoire naturelle. on n'en disait pas un mot,

(1) La Faculté des arts correspondait à peu près aux classes supérieures de nos lycées avec une année de philosophie en plus. En dehors des exercices religieux qui étaient nombreux, voici en effet ce que l'on enseignait à l'époque de Louis XIV. De la sixième à la rhétorique : grammaire latine et explication des auteurs latins ; en seconde et en rhétorique, on ajoutait un peu de grec ; la première année de philosophie était consacrée à l'étude de différents livres d'Aristote : les analytiques, les topiques et la morale ; la deuxième année, qui était la dernière que l'on passait à la Faculté des Arts, comportait le programme que nous avons donné plus haut. C'était à la fin de cette année que l'on passait l'examen de baccalauréat ès-arts où l'on demandait seulement de la logique, de la morale et de la métaphysique (Jourdain, *Histoire de l'Université de Paris*, Paris, 1888).

même à la fin du XVIIIe siècle. Et « quand on songe que ce siècle qui eut des mathématiciens comme Leibnitz, Newton, Bernouilli, Euler, Clairaut, d'Alembert, Taylor et Maclaurin, a vu, dans le domaine de la nature, les découvertes qui ont été le point de départ de toutes les sciences modernes..., on est stupéfait de l'énorme disproportion que présentait l'état des sciences et celui de l'enseignement » (1).

C'est que tout l'enseignement officiel était alors sous la haute direction du clergé. Certes, nous ne méconnaissons pas les immenses services que l'idée religieuse et en particulier la religion catholique, ont rendus et rendent encore, peut-être. au développement de la civilisation, mais il faut bien reconnaître aussi que le clergé fut et resta toujours contraire à la diffusion des connaissances en général, à la diffusion des connaissances scientifiques surtout. « Les lettres et les sciences, consolation de notre ennui, disait encore Lamennais au XIXe siècle, ne sont qu'un amusement un peu plus noble, si l'on veut, que la chasse, mais non moins futile ». Et, en parlant du sujet qui nous occupe : « On peut et on doit avancer sans cesse dans les sciences naturelles ou d'observation ; mais leur objet étant infini, il n'y a point de vrai progrès. En marchant toujours, on est toujours à la même distance du but. Cependant, trompé par ce mouvement continu, on se persuade qu'on arrivera. C'est un leurre donné aux esprits faibles pour amuser leur curiosité et consoler leur orgueil » (2).

C'était le même esprit qui régnait comme de raison dans les Facultés supérieures des Universités (3). Aussi ne trouvons-nous pas davantage d'enseignement de sciences naturelles dans les anciennes Facultés de médecine. Jusqu'au milieu du règne de Louis XIII, il n'y eut, à la Faculté de Paris, que deux professeurs seulement. L'un enseignait, le matin, à six heures, les *Choses naturelles et non naturelles*, c'est-à-dire l'anatomie, la physiologie et l'hygiène ; l'autre enseignait, l'après-midi, à 1 heure, les *Choses contre nature*, c'est-à-dire les maladies et la matière médicale (4).

Sous le gouvernement du Régent il n'y avait encore que cinq professeurs : pour la physiologie, la pathologie, la chirurgie, la botani-

(1) Louis Liard, l'*Enseignement supérieur en France*, t. I. p. 61.

(2) F. de Lamennais. *Réflexions sur l'état de l'Eglise en France pendant le dix-huitième siècle et sur sa situation actuelle*, 3e édition, Paris 1821, p. 369 et 494.

(3) On nommait ainsi les trois autres Facultés d'une Université : celles de théologie, de médecine et de droit. Par opposition, la Faculté des arts était encore appelée la Petite Faculté ou la Faculté préparatoire.

(4) Voir : R. Fauvelle. *Les étudiants en médecine de Paris sous le grand roi*. Paris 1899.

que et la pharmacie(1). Et en 1789, à la veille de la Révolution, on ne trouve, en plus de ces cinq, qu'un professeur de chirurgie latine et un ou deux autres pour les accouchements. Il y avait bien à Paris le Collège de chirurgie qui essayait de réagir contre l'inertie de la Faculté ; des maîtres excellents y enseignaient en effet : la physiologie, l'anatomie, la chimie chirurgicale et la botanique. Mais les succès ne répondaient pas aux efforts des maîtres, de sorte que tout sombra en même temps, pendant la tourmente révolutionnaire.

La Convention ne garda, de l'ancien régime, que deux établissements d'instruction supérieure : le Collège de France et le Jardin du Roi où nous allons voir la jeune Faculté des sciences prendre ses professeurs pour l'histoire naturelle.

Fondé d'abord en dehors et malgré la Faculté de médecine, dans le seul but de cultiver et d'étudier les plantes utiles à la médecine, le « *Jardin royal des herbes médicinales* » devint, dès 1640, un véritable établissement d'enseignement pour l'histoire naturelle. Avec des subsides fournis par Richelieu, Guy de la Brosse, son fondateur, put organiser, en effet, des cours de botanique, de chimie, d'histoire naturelle, d'astronomie et, plus tard, un cours d'anatomie et un laboratoire de chimie. Après quelques débuts difficiles, le succès de cet enseignement alla s'affermissant de plus en plus et le nom de quelques-uns de ses professeurs : Tournefort, Jussieu, Winslow, Portal, Brongniart, Vicq d'Azyr, etc., celui de ses surintendants : Guy de la Brosse, Fagon, du Fay, Buffon, etc., montre assez le rôle qu'il joua dans l'histoire des sciences naturelles, pendant le XVIIIe siècle.

Cependant, en 1788, l'enseignement proprement dit était quand même bien peu important. On y démontrait un peu de chimie et d'anatomie et toujours beaucoup de botanique. Le règne animal et le règne minéral n'y étaient étudiés qu'au hasard des questions posées aux gardes-démonstrateurs par des visiteurs très mêlés (2).

(1) L'Almanach royal de 1718 nous apprend que l'élection de ces professeurs (pris parmi les docteurs de la Faculté de Paris) se faisait « le premier samedi d'après la fête de tous les saints » ; Ils étaient élus seulement pour deux ans.

(2) E. T. Hamy. « Les derniers jours du jardin du roi et la fondation du muséum d'histoire naturelle » in *Centenaire de la fondation du Muséum*, Paris, 1893.

Le personnel scientifique du jardin des plantes se composait de professeurs, démonstrateurs, sous-démonstrateurs ou démonstrateurs en second et de gardes.

En 1788, il n'y avait encore que trois professeurs et trois démonstrateurs ou sous-démonstrateurs :

Pour la botanique : Desfontaines, professeur; Jussieu, démonstrateur.

Pour l'anatomie : Portal, professeur (*anatomie humaine*) ; Mertrud, démonstrateur (*anatomie comparée*).

Pour la chimie : Fourcroy, professeur: A. L. Brongniart, démonstrateur.

Enfin Daubenton était garde et démonstrateur d'histoire naturelle avec le comte de la Cépède (*sic*) comme garde et démonstrateur en second.

La Convention conserva le Jardin du Roi, avons-nous dit, mais elle en fit une de ses écoles spéciales sous le nom de ***Musæum.*** Elle lui donna une autre organisation en créant douze chaires nouvelles et bientôt l'enseignement de l'histoire naturelle prit une importance et une activité qu'il n'avait jamais connues jusqu'alors.

Voici quel était l'état de cet enseignement au moment où Napoléon va créer la Faculté des sciences de Paris :

La minéralogie était enseignée par R. J. Haüy.

La botanique au Muséum était enseignée par R. L. Desfontaines.

La botanique dans la campagne était enseignée par A. L. de Jussieu.

La culture et naturalisation des végétaux était enseignée par A. Thöuin.

L'histoire naturelle des mammifères et des oiseaux était enseignée par E. Geoffroy St-Hilaire.

L'histoire naturelle des reptiles et des poissons était enseignée par E. de la Ville de Lacépède.

La zoologie des insectes, des vers, des animaux microscopiques, etc. était enseignée par J. B. de Monet de Lamarck.

L'anatomie humaine était enseignée par A. Portal.

L'anatomie comparée était enseignée par G. Cuvier.

La géologie était enseignée par B. Faujas de Saint-Fond.

II

Organisation de la Faculté des sciences

Un an après le décret du 17 mars 1808 qui venait d'instituer la nouvelle Université impériale, le grand maître de l'Université, marquis de Fontanes, composait le personnel enseignant de la *Faculté des sciences mathématiques et physiques*, qui s'installait tant bien que mal dans les anciens locaux du collège du Plessis, situé à l'angle de la rue St-Jacques et de la rue du cimetière Saint-Benoist.

Il nommait huit professeurs :

Deux pris au Collège de France : Biot et Thénard,

deux pris au Muséum : Haüy et Desfontaines,

deux pris à l'Ecole polytechnique : Poisson et Gay-Lussac,

deux pris parmi les professeurs de mathématiques des lycées : Lacroix et Francœur.

Parmi ces professeurs, l'histoire naturelle n'était représentée que par Haüy, qui devait enseigner la minéralogie et par Desfontaines qui était chargé de la botanique et physique végétale.

Mais, « pour compléter l'enseignement de la Faculté, disait l'arrêté du grand maître, nous avons nommé et nommons M. Delamark (*sic*) pour y faire, en qualité de professeur surnuméraire, un cours de zoologie. »

De plus, ces trois professeurs étaient autorisés à confier une partie de leur enseignement à des professeurs adjoints que désignait également l'arrêté. C'étaient : Brongniart pour la minéralogie, Mirbel pour la botanique et Duméril pour la zoologie.

D'un autre côté, en ce qui concerne l'histoire naturelle, voici quel était le règlement que le Conseil de l'Université arrêtait, en date du 10 octobre 1809 spécialement pour la Faculté des sciences de Paris.

« Art. 1. — Les cours de la Faculté des sciences de Paris sont répartis en deux séries : la série mathématique et la série physique.

Art. 8. — La série physique se compose de quatre cours, savoir :

Cours de chimie.

Cours de minéralogie et de géologie.

Cours de botanique et de physique végétale.

Cours de zoologie et de physiologie.

Art. 20. — Le professeur de minéralogie exposera la cristallographie, fera connaître les caractères physiques, l'analyse et le gisement de chaque minéral, et exposera ce que l'on connaît de la position respective des minéraux dans l'enveloppe extérieure du globe.

Art. 21. — Le professeur de botanique exposera la structure des végétaux, les moyens de les distinguer et de les classer, et fera connaître les plus remarquables, en rapportant ce que leur histoire offre de plus intéressant.

Art. 22. — Le professeur de zoologie exposera l'organisation des animaux, leurs classes, leurs principaux genres, en insistant sur leurs caractères anatomiques aussi bien que sur leurs caractères extérieurs et en rappelant ce que leur histoire a de plus curieux ou de plus utile.

Art. 23. — Les professeurs ne perdront pas de vue l'obligation qui leur est imposée par le décret du 17 mars 1808, de suivre et d'étudier toutes les nouvelles découvertes dans les sciences, afin de les faire connaître à leurs élèves.

Ils se souviendront que leur service près de l'école normale répandra leurs principes et leurs méthodes dans tout l'empire et que les succès de l'instruction publique toute entière dépendront de leur zèle.

Art. 24. — Les cours commenceront avec le mois de janvier et dureront sept mois.

Art. 26. — Chaque cours sera de deux leçons par semaine, d'une heure chacune. »

Cuvier, membre du Conseil de l'Université, avait été l'instigateur de ces choix et, avec Nougarède, le véritable organisateur de la Faculté des sciences. C'est ce qui explique, sans doute, pourquoi on ne trouve pas son nom, déjà illustre, parmi les nouveaux professeurs. Mais il avait fait déclarer, par l'arrêté de Fontanes, que son cours d'anatomie et de physiologie comparées, qu'il faisait au Muséum, serait cours de Faculté et aurait la même valeur que les autres pour les inscriptions des élèves de l'Ecole normale.

Du reste, tous les nouveaux professeurs de la Faculté des sciences conservaient leurs anciennes fonctions. Et, pendant longtemps encore, nous verrons les professeurs d'histoire naturelle porter leur plus grande activité à leur enseignement du Muséum ; il est vrai qu'ils avaient là tout leur matériel de travail et que la Faculté des sciences ne commença à être installée réellement, au point de vue des locaux et des collections, qu'à partir de 1821.

Pour plus de simplicité, nous allons prendre successivement les trois règnes de la nature et nous allons montrer comment chacun de leur enseignement s'est développé et multiplié pendant le XIX[e] siècle, à la nouvelle Sorbonne. Nous ne considérerons ici que l'enseignement de la chaire, gardant pour un autre mémoire l'histoire de la création et de l'organisation des laboratoires d'Histoire naturelle dépendant de la Faculté des sciences de Paris (1).

(*A suivre*). GUSTAVE LOISEL.

(1) La plupart des nouveaux documents que l'on trouvera dans ce mémoire nous ont été très obligeamment fournis par le secrétariat de la Faculté des sciences.

ŒUVRES POUR LES ÉTUDIANTS

A L'UNIVERSITÉ HARVARD (1)

Les Universités françaises sont jeunes : il n'y a pas plus de vingt ans, les Facultés des Lettres et des Sciences avaient quelque peine à recruter des étudiants ; c'est d'hier que datent les Universités indépendantes et munies de ressources propres. Une croissance aussi rapide ne pouvait conduire à une maturité parfaite. On est allé au plus pressé : on a construit des locaux, aménagé des laboratoires et créé des chaires. Les œuvres en faveur des étudiants ont été remises à plus tard. Les étudiants, de leur côté, ne se sentent pas encore assez à l'aise dans leur nouvel état pour se rechercher les uns les autres. Enfin des habitudes antérieures, fortes comme toute routine, séparent les professeurs de leurs élèves.

Le temps est venu où ces conditions doivent changer. Il doit grandir dans nos Universités un mode d'existence spécial, des mœurs propres, des relations particulières entre leurs membres, en un mot une *vie universitaire*, qui grave des souvenirs ineffaçables dans la mémoire des jeunes gens et qui, par eux, ait une répercussion sur le pays tout entier. Pour réaliser cette fin, les Universités peuvent beaucoup par les subventions et les encouragements officiels ; une large part d'action revient à l'initiative privée des étudiants ; enfin certains résultats peuvent être accomplis par l'intervention personnelle des professeurs.

Nous avons eu le privilège de vivre deux ans dans une Université étrangère, où cette vie universitaire, que nous souhaitons voir s'établir dans notre pays, existe avec vigueur et originalité. *Harvard*, la plus grande Université des Etats-Unis, a formé, pendant sa longue existence, un faisceau de traditions locales, que la génération présente conserve et accroît. En tant qu'Université démocra-

(1) Les articles qui suivent sont des communications faites au Congrès international de l'Enseignement supérieur, à la suite du rapport de M. Hauvelle.

tique, elle s'est toujours imposé de multiplier les œuvres favorables au bien-être matériel de ses étudiants. Les jeunes gens qui la fréquentent appartiennent à cette race anglo-saxonne, entreprenante et active, qui possède au plus haut degré l'esprit d'association, corollaire de l'esprit de liberté. Son enseignement n'ayant jamais eu le caractère solennel de nos cours publics, il existe une véritable intimité entre maîtres et élèves. Pour toutes ces raisons, Harvard offre un exemple frappant de solidarité universitaire et une immense variété d'institutions universitaires.

Il ne nous a pas semblé inutile de présenter au Congrès un modèle concret de vie universitaire puissamment organisée, éprouvée par le temps et respectée dans tous les Etats-Unis.

Œuvres en faveur des étudiants, créées ou encouragées par l'Université

Hôtels d'étudiants. —. Le genre d'habitation le plus répandu à Harvard est le *dormitory*, ou hôtel d'étudiants. L'Université possède une quinzaine de ces hôtels, les uns antiques et riches en souvenirs, les autres modernes et d'un confort plus délicat. Ils se composent, suivant leurs dimensions, de trente à soixante appartements de deux pièces — cabinet de travail et chambre à coucher — assez vastes pour que deux camarades y cohabitent à l'aise. Ils sont meublés ou non meublés; dans le dernier cas, les nouveaux étudiants trouvent facilement à acheter un mobilier d'occasion. Les pièces sont vastes, bien chauffées, bien éclairées; il y a une salle de bains par étage. Les constructions s'élèvent dans des lieux aérés, entourés de gazons et de plantations d'arbres. Le séjour en est sain et riant.

Ces habitations offrent aux jeunes gens plus de confort et de bon marché que les logements particuliers, et sont une source de richesse pour l'Université. Les unes en effet lui ont été offertes par des donateurs et représentent un bénéfice net; les autres ont été construites par elle avec l'excédent de ses revenus et constituent un excellent placement.

Les mesures de discipline se réduisent à l'interdiction d'introduire des femmes de mauvaise vie, de pousser des cris ou de danser la sarabande dans les couloirs, et de jouer du piano après une certaine heure. L'application des mesures d'ordre est confiée à un surveillant par étage, qui est un étudiant âgé ou un jeune professeur.

La cohabitation prédispose à la sociabilité ; les menus services qu'on échange entre voisins sont une entrée en relations ; il n'est pas un isolé, l'étudiant qui vit porte à porte avec cinquante camarades.

Le *dormitory* partage avec le reste de l'Université la vénération dont l'homme mûr entoure les lieux, témoins des efforts et des joies de ses années de jeunesse. Il est des chambres historiques, illustrées par de grands hommes, dont la présence invisible flotte entre les vieilles murailles. Le *dormitory* est un monument du passé qui nourrit le patriotisme local.

Mess d'étudiants. — L'Université possède trois grands *halls*, spécialement aménagés pour servir de salles de restaurant. *Memorial Hall,* l'édifice le plus imposant de l'Université, qui s'ouvre à onze cents dîneurs, a été érigé par les anciens élèves. *Randall Hall,* qui contient dix-huit cents places, est dû à la générosité privée. L'Université elle-même a aménagé *Foxcroft Hall*, pour contenir six cents couverts. Chaque local est prêté gratuitement à une *dining association*, qui s'administre elle-même par un bureau élu, qui rétribue un intendant et un trésorier. L'Université a avancé les fonds de première installation, pour lesquels elle exige un intérêt de 6 0/0 et un amortissement graduel. Elle conserve le contrôle financier de ces entreprises en se chargeant de présenter elle-même les notes, garanties d'avance par la signature de deux répondants pour chaque étudiant.

Ces associations assurent à leurs membres une nourriture abondante et saine, pour une somme variant de douze francs cinquante à vingt francs par semaine, dans des conditions de confort et même de luxe que l'étudiant français ne connaît que rarement.

Coopérative. — Une coopérative de consommation, établie dans un des locaux de l'Université, fournit, aux prix du gros, la librairie, la papeterie, le linge et les effets d'habillement, les accessoires de jeux, et en général tout article d'emploi courant dans la vie universitaire.

Fonds de prêt. — L'Université avance des fonds pour l'achat d'un mobilier aux étudiants qui, comme il arrive souvent en Amérique, entreprennent des études supérieures, subvenant à leurs besoins par l'exercice d'un métier.

Associations d'étudiants

Les conclusions théoriques auxquelles la logique et la raison ont conduit notre judicieux rapporteur, M. Hauvette, sont entièrement confirmées par la pratique de Harvard. Ses associations d'étudiants, si importantes par le rôle qu'elles jouent dans la formation morale des jeunes gens, doivent leur succès à leur spontanéité, à leur multiplicité et à leur étendue restreinte. La plupart sont indépendantes de tout patronage officiel. Elles se soutiennent par des cotisations régulières, par l'entreprise et l'initiative de leurs membres. et par le concours des anciens, qui leur conservent un attachement fidèle. Les associations générales, ou bien sont temporaires, suscitées par les événements extraordinaires de la vie universitaire ou nationale, ou bien n'apparaissent dans l'histoire de l'Université qu'à une époque tardive, comme pour consacrer formellement une union réelle, appuyée sur les groupements particuliers.

Associations partielles. — Des associations pour le travail réunissent les étudiants par Faculté, ou par enseignement dans chaque Faculté. Tels sont le *Club classique*, la *Conférence de langues modernes*, le *Club philosophique*, le *Colloque de physique*, etc. On se réunit à l'Université, chez un étudiant, ou chez un professeur, pour entendre les communications de ceux qui préparent une thèse ou un mémoire. On confère sur des sujets communs d'étude. Le *Club des Gradués* est pour ainsi dire l'aggrégat de ces associations. Il tient ses séances à intervalles éloignés et établit une vaste solidarité entre tous ceux qui ont voué leur vie à la haute science.

Les *Sociétés de discussion*, véritables assemblées parlementaires, sont une préparation à la vie civique, et, bien que dues à l'initiative privée, constituent un des avantages les plus appréciés de l'éducation universitaire. Elles ont leur couronnement dans une grande lutte oratoire annuelle, avec des adversaires d'une autre Université, devant un jury d'hommes éminents.

Il existe des associations religieuses : l'*Association chrétienne*, l'*Union religieuse*, le *Club catholique*, etc.

Les associations sportives sont nombreuses et florissantes. Elles organisent les exercices athlétiques ou simplement hygiéniques, et systématisent le développement physique, que les Américains, comme autrefois les Grecs, estiment à très haut prix dans l'harmonie des facultés humaines. Leur prospérité financière est aussi grande que la faveur dont elles jouissent. Les équipes de *foot-ball* et

de *base-ball* encaissent tous les ans de grosses sommes, produits des matchs, qui attirent jusqu'à vingt-cinq mille spectateurs. Elles font généreusement caisse commune avec les autres associations athlétiques.

Des goûts artistiques ou littéraires communs sont le principe de sociétés d'apprentis gens-de-lettres, d'amateurs de théâtre, de musiciens et même de dilettantes.

Les rédacteurs des journaux et des revues de l'Université forment un groupe important. Ils sont constitués en Comités de rédaction pour la feuille quotidienne, qui détaille les menus faits de la vie scientifique, sportive et mondaine, pour les revues mensuelle et bimensuelle, qui publient des articles de fond, des nouvelles et des poèmes, enfin pour le journal comique illustré. Ces Comités ont leurs locaux et leurs presses. Ils réunissent les meilleurs talents et jouissent d'une popularité qui se traduit en bénéfices pécuniaires.

Le goût du théâtre a donné naissance à des clubs dramatiques Les uns composent et jouent des Revues annuelles; les autres reprennent de vieilles pièces, qui sont des régals littéraires pour les délicats. Plusieurs de ces clubs ont une salle de théâtre à eux et donnent à leurs représentations un caractère de somptuosité quelquefois excessif. Ils tirent leurs principaux revenus du prix des places, que le succès traditionnel de leurs spectacles leur permet de maintenir très haut.

Les musiciens forment une fanfare, un orchestre, plusieurs quatuors, une société de mandoline, une chorale,— cette dernière ayant la charge de conserver les vieux chants d'étudiants, transmis par la tradition depuis la période révolutionnaire. Ces sociétés sont appelées au dehors dans des concerts de charité, priées à des bals et à des réceptions, invitées par d'autres Universités, quelquefois des Universités de jeunes filles. Leurs concerts en plein air, les soirs d'été, sous les ormes du *quadrangle*, sont un des traits de la vie en commun à Harvard.

Le *Cercle français* et le *Deutsche Verein* tiennent de la société scientifique et du club dramatique. On y converse, on y entend des conférences et on y donne des représentations en français et en allemand.

Il y a des groupements par région : le *Club canadien*, le *Club de l'Ouest*, etc.

Il y a des associations de charité et d'instruction populaire.

Citons encore les clubs de dilettantes, où règne une émulation de goûts rares ; et les clubs mondains, où triomphe l'exclusivisme. Leur cotisation est très élevée ; ils possèdent de somptueux locaux et se plaisent aux distractions dispendieuses.

Il existe même des sociétés secrètes, dont les épreuves d'initiation font, à certaines époques, la joie de l'Université.

Tous les goûts, on le voit, et tous les modes d'activité sont prétextes à association. Il n'y a pas d'étudiant qui n'appartienne à moins de deux clubs, et quelques-uns se font gloire d'une véritable ubiquité. Ce sont souvent les jeunes gens les plus studieux qui dépensent aussi le plus d'activité dans les clubs. Aucun ne penserait s'être dignement préparé à franchir le seuil de la maturité, si, outre une éducation professionnelle et une culture générale, il n'avait gagné l'initiation à la vie civique et l'expérience des hommes, que donnent les associations d'étudiants.

Associations générales. — Jusqu'en 1898, il n'existait à Harvard, que des associations générales temporaires. C'était une *Union démocratique* et une *Union républicaine*, qui se formaient au retour des élections présidentielles. C'était surtout l'*Union de la Classe* (ou de la promotion sortante), constituée pour organiser les solennités de fin d'année, qui sont les fêtes du patriotisme local. Ainsi une sympathie d'opinions politiques, ou le commun amour de l'Alma Mater groupaient, à un moment et pour un objet déterminés, de grandes masses hétérogènes, qui, l'élan passé, se scindaient de nouveau selon leurs affinités naturelles et durables.

Depuis deux ans, l'idée a été lancée d'une Association générale permanente. Elle a finalement obtenu l'approbation de la majorité, et, dès qu'un donateur eut offert les subsides, l'érection d'un Hôtel de l'Association a été commencée. L'institution durera, parce que, à la deux cent-soixante-quatrième année de l'existence de l'Université et après au moins cent ans de vie collective vigoureuse, une Association générale trouve des points d'appui suffisants dans des groupements particuliers, vivants et prospères.

Rapports des professeurs et des étudiants

Pas plus qu'il n'est isolé de ses camarades, l'étudiant de Harvard n'est étranger à ses professeurs. Il a le privilège et la joie d'entrer dans l'intimité de ses maîtres, de trouver en eux des conseillers pour son travail et des confidents de sa vie privée, de s'affermir à leur exemple dans le dévoûment à la science, de réchauffer à leur contact son enthousiasme. Le professeur, en même temps qu'il nourrit les intelligences, prend charge d'âmes. Il ouvre sa porte, à toute heure à ceux de ses étudiants, qui méritent cette faveur par

leur valeur intellectuelle et leur tact ; il descend pour eux de la dignité magistrale ; il les reçoit à son foyer de famille. Il est dédommagé de cette lourde obligation par le sentiment du service qu'il rend, non seulement à des individus, mais à la science et à la société, en déterminant souvent des vocations.

Le professeur s'acquitte de ce devoir moral à l'égard des étudiants, à titre privé et à titre officiel.

De son propre mouvement, il s'impose d'assister fréquemment aux séances des Associations scientifiques d'étudiants, sachant que, non seulement sa présence leur donne plus de sérieux, mais qu'elle est la récompense des travailleurs, qui ont consacré beaucoup de temps et d'efforts à préparer leurs communications. Souvent le professeur invite l'Association à se réunir chez lui, et c'est l'occasion d'une petite fête. Quant aux relations personnelles entre maîtres et élèves, on imaginera les formes variées qu'elles peuvent prendre dans un pays où il y a moins de distance d'homme à homme qu'en France et où la solennité doctorale est inconnue.

Officiellement, chaque professeur est institué conseiller d'un certain nombre d'étudiants. Chaque année, les quatre cents nouveaux sont répartis en quarante groupes et confiés dix par dix à un professeur, qui entre en correspondance avec eux dès les grandes vacances. Le maître s'informe de leurs goûts, de leurs aptitudes, de leurs projets d'avenir, et, d'après les informations qu'il recueille, leur propose un plan d'études. Les relations ainsi établies durent pendant tout le séjour de l'étudiant à l'Université et se prolongent souvent dans la vie.

Les attaches, que les mœurs locales, les traditions, les associations, tous les objets d'activité et toutes les sources de joie forment entre l'étudiant et l'Université, sont donc encore resserrées par l'affection et la reconnaissance pour certaines personnalités. Sur les bases de la solidarité, de l'affection et du patriotisme local, il s'établit un puissant esprit de corps, qui déborde de l'Université sur le pays. L'Université n'est pas seulement un institut scientifique : c'est un lieu de formation des cœurs et des caractères. L'impulsion des générations passées, qui se prolonge dans les traditions, s'ajoute à l'action morale de la génération présente pour faire de l'Université un foyer de rayonnement dans tout le pays. On reconnaît partout les hommes d'Université et partout, à la ville et à la campagne, dans les professions libérales et dans l'industrie, dans la vie privée et dans la vie publique, ils répandent le même idéal.

Ce n'est pas non plus une considération négligeable, que l'attachement des anciens élèves à l'Université rapporte à celle-ci

annuellement une moyenne de un million cinq cent mille francs de donations.

Les Universités françaises n'atteindront leur plénitude et n'exerceront toute leur influence, que le jour où se développera chez elles une vie universitaire aussi robuste que la vie scientifique. La vie universitaire existera, le jour où l'Université sera, non plus une entité officielle, mais une personne morale, riche en traditions et en affections. Il est donc désirable que l'Université s'attache les étudiants par sa sollicitude à leur égard, que les maîtres entrent en communion morale avec les étudiants, que les étudiants trouvent entre eux des points de sympathie, bases d'associations vivaces et durables. Nous avons tracé le tableau d'une Université où ces différentes conditions sont réalisées, où la vie intérieure est active et l'influence extérieure efficace. Les faits que nous avons relevés viennent à l'appui des conclusions de M. Am. Hauvette. Nous nous associons à ces conclusions et nous proposons :

I. Que les Universités interviennent :

a. Pour créer ou subventionner des œuvres en faveur des étudiants, telles que hôtels, restaurants, coopératives, fonds de prêt.

b. Pour régler, dans une certaine mesure, les obligations morales des professeurs à l'égard des étudiants.

II. Qu'on fasse appel à l'initiative privée :

a. Des professeurs, pour établir des relations d'intimité entre eux et leurs élèves.

b. Des étudiants, pour fonder, sur le principe d'une communauté d'études de goûts ou d'opinions, des associations partielles, aussi variées que les modes d'activité d'une république de jeunes gens, et capables de devenir, avec le temps, les éléments d'une association générale.

Nous souhaitons que ces conditions réunies développent un esprit commun, rapprochent les uns des autres les membres du corps universitaire et les attachent à l'Université, donnent à l'Université l'union morale et développent sa force de pénétration dans le pays.

CHARLES CESTRE,
Professeur agrégé d'anglais au Lycée de Dijon.

COMITÉ DE PATRONAGE

DES ÉTUDIANTS ÉTRANGERS D'AIX

Parmi les œuvres qu'une Université peut créer en faveur des étudiants figurent au premier rang les comités de patronage pour les étudiants étrangers.

Une bonne fortune permet au rapporteur de se placer sur un terrain tout pratique. Il a été fondé à Aix, par M. Bouvier-Bangillon, de la Faculté de Droit, et le doyen de la Faculté des Lettres, M. Ducros, un comité de patronage pour les étudiants étrangers des Facultés de Droit et des Lettres.

Cette tentative n'ayant pas donné les résultats qu'on se croyait en droit d'attendre, il peut être intéressant de signaler les obstacles qui ont entravé les efforts du comité Aixois.

Pour ne dire ici que l'essentiel, on peut affirmer que les obstacles, auxquels se heurtera tout comité du même genre, viendront des facultés mêmes, et de la ville où siègent ces Facultés.

L'expérience faite à Aix démontre qu'aucune Faculté ne peut se flatter d'attirer à elle des étudiants étrangers si elle ne compte pas dans son sein un nombre respectable d'étudiants nationaux ; c'est ce qu'a prouvé entr'autres choses un fait tout récent, et d'ailleurs si caractéristique qu'il peut dispenser d'en citer d'autres.

Il est bien certain que des étudiants étrangers ne consentiront à fréquenter une Faculté française que si cette Faculté leur délivre, à la fin de leurs études, ce titre de docteur qu'ils sont très sûrs d'obtenir dans toute Université étrangère. C'est parce que on l'a compris qu'on a institué récemment en France le *Doctorat d'Université*, doctorat qui doit être délivré, non plus comme le doctorat ès-lettres à Paris et par l'état, mais par la faculté même dont l'étudiant étranger aura suivi les cours.

Or, la Faculté des Lettres d'Aix s'est vu refuser le droit de conférer ce doctorat nouveau, alors que le programme qu'elle en avait rédigé était textuellement copié sur les programmes qui ont été admis partout où ce doctorat a été accordé.

La seule différence entre les Facultés qui ont obtenu, et la Faculté d'Aix qui n'a pu obtenir ce doctorat, est que les premières sont prospères et que la Faculté d'Aix ne l'est pas. Or, comme on n'aura pas

d'étudiants étrangers là où n'est pas institué le doctorat d'Université, il faut conséquemment renoncer à constituer pour eux des comités de patronage dans les trop petites Facultés.

Restent les villes où siègent les Facultés. Ici encore l'expérience a démontré que ces villes, si elles veulent avoir des comités de patronage vraiment utiles, doivent remplir nécessairement les deux conditions suivantes : Elles doivent avoir : 1° Une nombreuse population. 2° Une vie, soit commerciale, soit artistique assez développée.

En premier lieu, la population doit être assez nombreuse pour qu'on puisse trouver, dans son sein, des familles disposées à recevoir chez elles des étudiants étrangers, car cette hospitalité offerte aux étudiants est un des plus puissants moyens d'action d'un comité de patronage et l'expérience a montré que ce moyen là faisait complètement défaut dans les trop petites villes.

En second lieu, plus la ville, où siège la Faculté, sera commerçante ou artistique, plus elle aura de chances d'attirer chez elle des étudiants du dehors. Ceux-ci, en effet, quand ils viennent chez nous, ne sont pas seulement curieux de notre science ou de notre littérature, mais ils désirent connaître la vie française dans toutes ses manifestations, ce qu'ils ne peuvent trouver dans une petite ville.

Au contraire, la ville vraiment idéale pour les étudiants étrangers, c'est une grande cité qui à la fois offrirait à leurs yeux toutes les ressources du commerce et de l'industrie française et à leur esprit les séductions de l'Art français sous toutes ses formes, plastiques et théâtrales ; une ville qui, par ses relations déjà anciennes avec des pays étrangers, serait avantageusement connue au dehors et trouverait elle-même un nouvel et très précieux élément de prospérité dans ces étudiants qui, en venant chez elle, multiplieraient ces relations de peuple à peuple, si avantageuses pour tous ; une ville enfin qui, par sa situation géographique, serait pour l'étranger comme le quai de la France, tant on y accéderait aisément de plusieurs points du globe à la fois.

Que si, par un surcroît de bonne fortune, il se trouvait qu'il y eût déjà, dans cette ville hospitalière, des étrangers qui, établis de longue date chez elle, compteraient parmi les citoyens les plus honorables de la cité, cette ville-là serait prédestinée entre toutes pour être le siège de la plus brillante Université internationale qui pût faire honneur à un pays.

DUCROS.

Doyen de la Faculté des Lettres
de l'Université d'Aix-Marseille.

ASSOCIATIONS GÉNÉRALES D'ÉTUDIANTS

Maisons d'hospitalisation — Union universitaire

Que les étudiants aient avantage à s'associer, cela ne fait de doute pour personne. Tout le monde est d'accord qu'à se grouper, qu'à s'organiser en corporations, ils développent leur vie intellectuelle et morale, ils élargissent leur horizon, et acquièrent des habitudes de règle et de discipline qui leur seront précieuses. Apprendre en effet de bonne heure à subordonner sa fantaisie propre à quelque but clairement entrevu, collaborer à une œuvre d'ensemble, tendre ses muscles et sa volonté en vue d'un succès qui ne nous appartiendra pas en entier mais qui sera celui du groupe dont on est membre, voilà une école excellente pour la jeunesse, et ce que peut enseigner la pratique de la vie corporative.

Reste à savoir seulement quelle sera la meilleure organisation qui réalisera l'idéal cherché. Faut-il préférer le principe de l'Association générale, d'où, par suite, dans l'intérêt de la concorde et de la bonne entente, sont exclus tous les débats irritants, ainsi que l'expression des opinions qui divisent. Faut-il au contraire créer autant de groupes qu'il peut y avoir d'aspirations diverses de manière à constituer des sociétés plus restreintes, mais d'autant plus violentes et actives que le recrutement s'y opère en vertu d'affinités préalables. L'un et l'autre système peuvent se défendre car ils sont également bons et également nécessaires, et je crois bien que si, dans la pratique, on n'avait pas souvent en France détourné les Associations générales de leur véritable but la question ne se poserait même pas. A l'étranger, en effet, ces Associations générales existent et elles sont florissantes et prospères. On les voit fonctionner à Copenhague, à Lund, à Christiania, à Upsala, et c'est un spectacle intéressant que celui de ces grandes réunions de famille où plusieurs fois par an, se rencontrent tous les étudiants et tous les professeurs d'une même Université et parfois des Universités voisines. Pourquoi n'en est-il pas ainsi chez nous ? Pourquoi des fractions importantes d'étudiants se tiennent-elles systématiquement à l'écart de réunions pareilles ?

Ne serait-ce pas que le principe même d'une Association d'étudiants a été faussé dès l'origine, par l'intervention d'éléments étrangers et, osons le dire, par l'importance du rôle que l'on a fait jouer à des jeunes gens qui n'auraient pas mieux demandé sans doute que de rester entre camarades. Nous sommes ainsi faits, que nous nous désintéressons facilement de tout ce qui sert trop visiblement des ententes particulières.Or chez nous la salle de délibérations des étudiants a été trop souvent l'antichambre des cabinets ministériels où l'on est entré de plain-pied, comme secrétaires ou secrétaires adjoints, tandis que la masse des étudiants restait à la porte, et c'est avec juste raison que l'un des maîtres les plus populaires a pu reprocher à ces débats de jeunes gens de trop rappeler les débats parlementaires.

Qu'en est-il résulté ? mais un état d'esprit qui n'était pas celui que les initiateurs du mouvement avaient précisément en vue. Craignant que l'Association ne devînt un marchepied et un tremplin, beaucoup parmi les meilleurs l'ont discutée et ont formé des groupements à côté, au grand dommage de toute la jeunesse.

A l'étranger, ce grave écueil a été évité. Les Associations restent dans leur rôle qui est de maintenir des sentiments de solidarité et de bonne camaraderie, et elles y restent en vivant chez elles, pour elles, en étant à elles-mêmes leur propre but.

A Christiania, ce sont les professeurs qui, à tour de rôle, les président et les dirigent. Ils sont là, dans les réunions hebdomadaires, et de leur siège de président ils conduisent les débats, et font planer sur toute l'assemblée une autorité discrète, mais pourtant effective. A Copenhague, c'est un Conseil nommé par le Sénat académique qui administre le Regentsen, c'est un prévôt, professeur d'Université, qui veille à l'observation du règlement. En Suède, dans les 13 associations régionales d'Upsala, dans les 12 de Lund, ce sont les professeurs, choisis par les élèves, qui, sous le nom d'inspecteurs, exercent l'autorité, et s'associent des conciles d'étudiants pour veiller à la gestion financière de la communauté. Nulle part, l'étudiant n'est livré à lui-même, et toujours il reste sous le contrôle d'une autorité supérieure qui est celle de l'Université.

Je sais bien que ces mots de contrôle et d'autorité ont quelque chose qui choque nos idées reçues, et sont en désaccord avec le tempérament que nous prêtons à la jeunesse. Mais enfin n'est-il pas possible de concevoir un régime où, sous la direction d'une influence qui s'exercerait avec discrétion et mesure, les étudiants garderaient pourtant leur part légitime de liberté ?

L'expérience a été déjà faite, même en France, et les résultats

obtenus montrent que nos jeunes gens s'accommodent facilement et volontiers d'un système, qui, sans gêner leur initiative, ne froisse pas leurs instincts d'égalité.

Du reste, s'il est bon qu'au regard de leurs maîtres et du public les étudiants se présentent groupés en une unique corporation sous l'égide de l'idée de patrie et de solidarité, rien n'empêche qu'à côté de l'Association générale qui se réunit dans les circonstances solennelles, se développent d'autres sociétés à bases plus étroites, mais aussi nombreuses qu'il peut y avoir de compartiments différents dans les aptitudes ou dans les goûts des étudiants.

A Christiania, il y a à l'intérieur de l'Association générale des sociétés gymnastiques de tir, de chant, de secours mutuels, d'enseignement aux nécessiteux, de tempérance, de missions chrétiennes, d'édification religieuse, de lecture des livres sacrés, d'études de philologie, de jurisprudence, de théologie, de sciences naturelles, de secours en cas d'incendie. A Paris. n'y a-t-il pas la Solidarité universitaire créée sur l'initiative de quelques étudiants étrangers et qui a pour but de procurer aux déshérités de la fortune un travail de copie ou de traduction qui leur permette de vivre. Pourquoi ne pas créer d'autres organismes ? Toutes ces Sociétés devraient être libres, autonomes, avoir leur bureau, leurs présidents et leurs secrétaires, leur taux de cotisation, leurs ressources, leurs budgets et leurs statuts. Par leur simplicité d'organisation, et la diversité de leurs fonctions, elles pourraient embrasser toute la vie intellectuelle, morale ou physique du jeune homme et faire servir à un but commun d'éducation ou de divertissement les forces et les énergies individuelles.

Et ainsi, grâce à cette juxtaposition, seront évités les inconvénients qui résultent soit d'un manque de cohésion, soit d'une centralisation excessive. La souplesse de cette double organisation permettrait, suivant les circonstances et les occasions, de rapprocher les groupes ou de les séparer, et la vie de l'étudiant débarrassée de l'omnipotence d'un organe central qui la gène et la limite, garderait toute sa liberté d'initiative et sa belle humeur.

2° La maison d'hospitalisation des étudiants ne rendrait pas de moindres services. Il n'en existe pas encore en France, sauf dans certaines Universités catholiques, à Lille par exemple, mais on les trouve à l'étranger, en Ecosse, dans les pays scandinaves, et elles y donnent des résultats excellents au point de vue moral et matériel. L'air qui y circule y est pur de microbes malsains et la vie y est à bon compte. Le jeune homme s'y habitue à la pratique du self government ou tout au moins à respecter la liberté d'autrui, en

mettant un frein à la sienne propre. Puis quelles facilités ne donnent-elles pas pour exercer une action directe et continue, et orienter les cœurs vers tout ce qui fait le prix de la vie ? Quand l'idée a été d'abord lancée en France, le public s'est montré sceptique, mais en présence des résultats obtenus, il a bien été obligé de se rendre à l'évidence, et de convenir que le passage brusque et sans transition de la discipline rigoureuse de l'internat à la liberté illimitée de l'Université n'était pas le dernier mot de la sagesse humaine. La mise au concours d'un projet d'une maison d'hospitalisation pour les étudiants dans l'une de nos écoles d'architecture est un symptôme significatif de ce changement d'opinion. Il faut donc aujourd'hui faire appel aux bonnes volontés qui n'attendent qu'un signal pour se manifester.

Les Universités ont auprès d'elles un instrument de réalisation très approprié. En se constituant, les Sociétés des amis de l'Université ont établi un courant permanent avec le public ; elles ont de l'action sur lui, et elles peuvent canaliser à leur gré vers le but qu'elles se sont donné, les ressources qu'il met à sa disposition. Or quoi de plus utile que de collaborer à l'éducation morale de la jeunesse, et de réaliser pour elle le mot de Montaigne : « L'hôtel meublé est un cloaque où le vice éclabousse quand l'isolement n'est pas de règle. » Il faut donc qu'en face se dresse la maison d'hospitalisation, afin d'affranchir les pères et les mères de famille des préoccupations qui les inquiètent. « Je crois utile de signaler l'intérêt qu'il y aurait à recruter de préférence des jeunes gens de religion musulmane, écrivait, il y a peu d'années, un ambassadeur de France à Constantinople. Les familles musulmanes ont malheureusement une grande répugnance à envoyer leurs fils à Paris et à les y laisser seuls. Il faudrait, pour réussir à calmer ces inquiétudes, établir des maisons de famille donnant toute garantie de surveillance et de moralité. C'est en grande partie de ces conditions d'organisation que dépendra le succès de la propagande que le Comité de patronage des étudiants étrangers tentera en Turquie. »

Et si cela est vrai quand il s'agit d'attirer des étrangers dans nos écoles, combien est-ce plus urgent encore, quand il y va de l'éducation de nos fils, du degré de puissance et d'énergie qu'acquerraient leurs qualités morales. Élevons donc dans des sites bien choisis, là où il y a de l'air et de l'espace, une jolie vue, si possible, des maisons propres, confortables, à l'aspect coquet, dont la décoration et l'arrangement intérieurs seraient conçus de manière à concourir au but final. La note gaie, claire y dominerait ; il y aurait une salle de spectacle, une salle des fêtes, des bibliothèques, une salle

d'escrime, un gymnase, des piscines, etc., etc., tout ce qui peut ennoblir l'esprit, faire des muscles ou fortifier la volonté. J'y voudrais surtout quelques conférences pratiques, mettant en relief les causes de la grandeur et de la décadence des sociétés humaines, et comment l'esprit de discipline et de méthode, quand il est soutenu par un effort persistant, peut triompher de toutes les difficultés et accomplir de grandes choses.

La France offre, à l'heure actuelle, le plus magnifique des spectacles et les merveilles qu'elle expose démontrent toute la fécondité et la supériorité de son génie. Et pourtant quel est l'homme qui, sachant que le prestige de l'idée ne vaut que par la force du bras mis à son service, ne se demande avec angoisse si parmi tous ces produits de l'art et de la pensée, une place suffisante est faite à ce qu'un diplomate définissait dernièrement si justement « l'organisation de la force ». Par ce temps d'individualisme à outrance, quel thème utile à développer devant des jeunes gens !

Les rapports du Comité de patronage ont fait connaître les conditions dans lesquelles fonctionnent les maisons d'hospitalisation à l'étranger. Bien que la vie à Paris ait la réputation d'être plus coûteuse qu'ailleurs, il semble cependant que 35 à 40 francs par semaine doivent suffire pour donner à un jeune homme le vivre et le couvert.

En ce qui nous concerne, la grande difficulté n'est donc pas là : elle est dans la question d'organisation. A qui sera confiée l'administration intérieure ? Qui sera le dépositaire de l'autorité ? Pratiquera-t-on le self-government absolu, et remettra-t-on aux jeunes gens élus par leurs camarades le soin du bon ordre et la gestion des fonds, comme cela se fait dans les University-Halls écossais où les étudiants s'administrent eux-mêmes et élisent chaque mois un trésorier qui, à tour de rôle, surveille les dépenses et solde les achats, ou bien adoptera-t-on le système danois qui, au Regentsen, fait une part considérable à l'influence académique et met l'autorité supérieure entre les mains d'un professeur ou prévôt choisi par le Sénat, mais sans exclure l'élément étudiant. C'est affaire d'expérience, de tâtonnement et de tact.

3° Quant à la fréquentation par les étudiants, des Universités étrangères, il semble que la question soit déjà résolue par les facilités qui sont données aux candidats aux grades de docteurs d'Université, et par les mesures qui les autorisent à passer une partie de leur temps d'études à l'étranger.

Aller plus loin dans cette voie, paraît prématuré à nombre de bons esprits qui craignent que la solidité des études ne souffre d'un

excès de liberté, et qui savent du reste que le séjour à l'étranger est surtout profitable, quand l'esprit est déjà mûr et est capable de comparer et de juger.

Mais si dans l'intérêt des fortes et solides études, il est bon de ne pas permettre que l'étudiant, mis trop tôt en face d'un enseignement différent de celui dont il a l'habitude, renouvelle la triste expérience des jeunes peintres que leur malencontreuse étoile entraîne de bonne heure, avant qu'ils connaissent tous les secrets de la technique de leur art, dans les musées de Rome et d'Italie, et si pourtant il est désirable que de bonne heure l'étudiant s'habitue à des perspectives plus vastes que celles que peut offrir l'horizon natal, ne pourrait-on pas combiner les deux systèmes et trouver un milieu de transition où l'esprit en formation s'instruirait graduellement de choses nouvelles et sans courir le risque de perdre sa vigueur première dans le pêle-mêle inextricable d'aperceptions confuses et faites sans ordre ni méthode ?

A voir les choses à ce point de vue, il semble que la France se trouve dans une situation exceptionnellement avantageuse puisqu'elle touche sur certains points de ses frontières des pays de langue et de culture françaises, et qui sont cependant très largement ouverts aux influences du dehors. Du reste en pareille matière il n'y a pas que l'intérêt de l'étudiant à envisager, il y a aussi un intérêt national, et quel avantage ne serait-ce point, au point de vue de l'influence de notre pays, si par des conventions régulières les étudiants des pays de langue française avaient la faculté de faire ou de continuer leurs études dans n'importe quelle Université de leur choix, située à l'intérieur de la frontière linguistique. Je voudrais, pour mon compte, qu'ils puissent même y passer leurs examens et que ces examens leur conférassent les mêmes droits et les mêmes privilèges que ceux passés devant les jurys de leurs pays d'origine.

Quand on sait ce qui se fait en Angleterre, en Allemagne, soit pour augmenter le rayonnement des centres scientifiques, soit pour accroître la clientèle universitaire, on sent qu'il appartient au monde celto-latin, sous peine de déchéance, de faire un effort pour grouper en un faisceau, sur le terrain des indépendances politiques réciproques, toutes les forces de l'esprit qui le représente. Au point de vue pratique du reste, tout le monde y gagnerait. Les uns, en trouvant un débouché plus vaste pour leur mérite et leur savoir, les autres, j'entends les étudiants de France, en voyant les choses de leur propre pays ou celles du dehors, à travers un verre qui sans les déformer les leur rendrait plus sensibles.

Paul Melon.

FRANCO-ENGLISH GUILDE

Le nombre des femmes qui se destinent à l'enseignement ou qui veulent acquérir une instruction solide, augmente chaque année. Beaucoup d'entre elles venant à Paris de province ou de l'étranger, s'y trouvent sans famille, sans amis et souffrent de l'isolement moral auquel elles sont condamnées tandis qu'elles ne savent souvent où demander les indications nécessaires à leurs études, où s'adresser pour obtenir quelque situation.

La Franco-English Guilde répond à ce besoin.

Cette association fondée il y a quelques années par Miss Villiams agrégée de l'Université, professeur à l'école de Sèvres a l'avantage d'être située à quelques pas de la Sorbonne. Elle offre à ses membres des salles de réunion spacieuses et confortables : salon, salle de travail avec bibliothèque, salle à manger où l'on peut prendre le thé et le repas de midi pour un prix très modeste.

Le but primitif de l'association était de mettre en relations les étudiantes françaises et anglaises pour leur apprendre à se connaître et à s'apprécier mutuellement ; mais la Guilde a pris un tel développement que maintenant presque toutes les nations de l'Europe y sont représentées. Les Françaises forment la majorité, viennent ensuite les Anglaises, les Américaines, puis les Allemandes, quelques Polonaises, des Russes, des Roumaines, des Italiennes, etc.

Ces jeunes filles peuvent se réunir tous les jours à la Guilde. elles s'y trouvent dans un milieu intellectuel, et s'y sentent en communauté de goûts et de travaux. La plupart échangent entre elles des leçons et, tantôt maîtresses, tantôt élèves, s'enseignent mutuellement

leur langue respective ; ces leçons sont surtout des causeries grâce auxquelles l'intimité se forme et donne souvent naissance à une bonne amitié.

En outre, comme cette association est avant tout fondée pour les jeunes filles qui s'occupent de l'étude des langues, Miss Williams a organisé des cours d'anglais pour les Françaises suivant les cours de M. Beljame et de M. Baret à la Sorbonne, cours complémentaires ou répétitions destinées à les aider dans la préparation au certificat ou à l'agrégation d'anglais.

Des cours pour l'étude du français (langue, histoire, littérature), sont faits également pour les étrangères ; ils les préparent au nouvel examen institué cette année à la Sorbonne et leur permettent de plus d'obtenir un diplôme spécial donné par la Guilde avec l'approbation de plusieurs professeurs de la Sorbonne et destiné aux étrangères qui ne veulent ou ne peuvent aspirer aux grades universitaires en France.

Le caractère distinctif de la Guilde est d'être à la fois un lieu de réunion, de causerie, de travail, de délassement. Des matinées musicales, théâtrales, etc., où les membres paient de leur personne sont données de temps en temps dans le courant de l'année scolaire ; tantôt elles sont offertes par les Françaises aux étrangères, tantôt par celles-ci aux Françaises ; enfin, des conférences faites soit en anglais, soit en français par des professeurs ou des littérateurs de l'une et l'autre nationalité donnent souvent l'occasion de réunir tous les membres et de faire connaissance avec les nouvelles venues.

La rapidité avec laquelle la Franco-English Guilde s'est développée suffit à prouver combien elle était nécessaire. C'est beaucoup plus qu'un simple club féminin ; c'est bien, comme son nom l'indique, une association dont tous les membres mettent en commun leurs efforts, et s'aident les uns les autres par l'échange de leurs idées et par l'appui moral qu'ils se prêtent.

LES MAISONS D'ÉTUDIANTS A MOSCOU

Maisons pour la vie en commun des étudiants

L'auteur de cette commmunication, sollicité un peu tardivement de faire connaître au *Congrès international d'enseignement supérieur* l'organisation des *Maisons* destinées à la vie en commun des étudiants, tient à s'excuser de ne pouvoir traiter la question par tous ses côtés. S'il a pu connaître les principaux documents officiels, il lui a été impossible, au milieu des vacances passées en France, de consulter les personnes qui auraient été à même de l'entretenir sur les effets déjà entrevus d'une institution encore toute nouvelle, sur les espérances qu'il est permis de fonder sur elle, comme aussi, peut-être, sur les imperfections qu'il y aura à corriger.

Le principe qui a servi de point de départ à cette fondation est un principe de prévoyance et de tutelle. En effet, l'existence matérielle de la majorité des étudiants russes est peu ou point du tout assurée. Grâce à l'accès très large dans les établissements d'instruction secondaire, un grand nombre de familles, dans la situation de fortune la plus humble, aspirent à faire entrer leurs enfants au gymnase (lycée), si bien que ceux-ci, dès leur entrée à l'Université, sont obligés de songer à pourvoir à leur existence par des travaux de toutes sortes, qui n'ont qu'un rapport très lointain avec les études de la Faculté : leçons particulières, bureaux de rédaction, copies, etc. Heureux encore sont les étudiants russes qui peuvent trouver dans un redoublement de peines et d'efforts les moyens de vivre suffisants ; mais que deviennent les autres ? « La vie, dit un de ceux qui les connaissent bien (le prof. Tchouprov), pleine de privations incessantes, détruit la santé, ébranle l'énergie, entretient l'apathie, et prépare des hommes n'ayant plus d'illusions, physiquement ruinés, capables par conséquent à un très

faible degré de supporter la lutte pour l'existence ». L'amertume de la condition présente non seulement peut arrêter, dans leur élan, les juvéniles ardeurs et l'enthousiasme naturel, mais encore solliciter à entrer dans des voies où le péril s'aggrave pour cette jeunesse. On comprend donc qu'en dehors du sentiment d'humanité et du devoir de bienfaisance, cette situation fasse apparaître, selon la parole d'un autre professeur de l'Université de Moscou (M. Vinogradov), la part de responsabilité que la société doit assumer en cherchant les moyens capables de porter remède à un état mauvais et anormal (1).

La société moscovite a été ici en parfait accord de vues avec l'empereur Nicolas II, qui manifesta, dès son avènement au trône, sa volonté de protéger les lettres et les arts. A Moscou même, un autre membre de la famille impériale, le grand-duc Serge Alexandrovitch, général-gouverneur, a été, comme le porte le procès-verbal d'une séance du Conseil de l'Université, le promoteur de cette institution en s'arrêtant dès 1892 à l'idée d'organiser des maisons d'étudiants, dans le but de faire disparaître la réglementation du contrôle de la police sur les étudiants pour fortifier d'autant l'autorité de l'Université.

C'est donc sous le patronage impérial que va surgir l'institution des *Maisons d'étudiants,* dont nous allons maintenant indiquer le fonctionnement.

Il est d'abord à noter que quelques personnes de bien ont devancé l'initiative de l'Etat. Il existait déjà à Moscou des logements gratuits (fondation J. Liapine), une *Maison en commun pour la vie des étudiants* (fondation V. Lepechkine), deux réfectoires gratuits pour 500 étudiants (fondation de Mmes J. Bazanov et V. Kelsch).

L'histoire de l'Université de Moscou nous montre d'ailleurs que,

(1) En 1896, l'Université de Moscou comptait 4.147 étudiants ainsi répartis suivant les classes sociales auxquelles ils appartiennent : 1.085 de la classe moyenne (bourgeois ou méchtchané), 2 fils de marchands, 271 fils de prêtres, 200 fils de paysans et 78 de kosaks, 1.949 de la petite noblesse ou fils de petits fonctionnaires, souvent plus pauvres que les fils de paysans.

En 1895, 510 étudiants ont obtenu une bourse entière, 804 une part de bourse et 1 228 ont été dispensés du payement des honoraires pour les cours, ce qui porte à 60 0/0 le nombre des étudiants pauvres.

En 1897, la sixième partie seulement des étudiants (643) étaient logés chez leurs parents. Tous les autres, attirés par l'enseignement réputé de la plus ancienne des Universités russes, y accourent de tous les points de la Russie : types orientaux (Caucase, Arménie). Allemands des provinces baltiques, Serbes, Bulgares, etc.

Professeur TCHOUPROV.

LES MAISONS D'ÉTUDIANTS A MOSCOU

Maisons pour la vie en commun des étudiants

L'auteur de cette commmunication, sollicité un peu tardivement de faire connaître au *Congrès international d'enseignement supérieur* l'organisation des *Maisons* destinées à la vie en commun des étudiants, tient à s'excuser de ne pouvoir traiter la question par tous ses côtés. S'il a pu connaître les principaux documents officiels, il lui a été impossible, au milieu des vacances passées en France, de consulter les personnes qui auraient été à même de l'entretenir sur les effets déjà entrevus d'une institution encore toute nouvelle, sur les espérances qu'il est permis de fonder sur elle, comme aussi, peut-être, sur les imperfections qu'il y aura à corriger.

Le principe qui a servi de point de départ à cette fondation est un principe de prévoyance et de tutelle. En effet, l'existence matérielle de la majorité des étudiants russes est peu ou point du tout assurée. Grâce à l'accès très large dans les établissements d'instruction secondaire, un grand nombre de familles, dans la situation de fortune la plus humble, aspirent à faire entrer leurs enfants au gymnase (lycée), si bien que ceux-ci, dès leur entrée à l'Université, sont obligés de songer à pourvoir à leur existence par des travaux de toutes sortes, qui n'ont qu'un rapport très lointain avec les études de la Faculté : leçons particulières, bureaux de rédaction, copies, etc. Heureux encore sont les étudiants russes qui peuvent trouver dans un redoublement de peines et d'efforts les moyens de vivre suffisants ; mais que deviennent les autres ? « La vie, dit un de ceux qui les connaissent bien (le prof. Tchouprov), pleine de privations incessantes, détruit la santé, ébranle l'énergie, entretient l'apathie, et prépare des hommes n'ayant plus d'illusions, physiquement ruinés, capables par conséquent à un très

faible degré de supporter la lutte pour l'existence ». L'amertume de la. condition présente non seulement peut arrêter, dans leur élan, les juvéniles ardeurs et l'enthousiasme naturel, mais encore solliciter à entrer dans des voies où le péril s'aggrave pour cette jeunesse. On comprend donc qu'en dehors du sentiment d'humanité et du devoir de bienfaisance, cette situation fasse apparaître, selon la parole d'un autre professeur de l'Université de Moscou (M. Vinogradov), la part de responsabilité que la société doit assumer en cherchant les moyens capables de porter remède à un état mauvais et anormal (1).

La société moscovite a été ici en parfait accord de vues avec l'empereur Nicolas II, qui manifesta, dès son avènement au trône, sa volonté de protéger les lettres et les arts. A Moscou même, un autre membre de la famille impériale, le grand-duc Serge Alexandrovitch, général-gouverneur, a été, comme le porte le procès-verbal d'une séance du Conseil de l'Université, le promoteur de cette institution en s'arrêtant dès 1892 à l'idée d'organiser des maisons d'étudiants, dans le but de faire disparaître la réglementation du contrôle de la police sur les étudiants pour fortifier d'autant l'autorité de l'Université.

C'est donc sous le patronage impérial que va surgir l'institution des ***Maisons d'étudiants,*** dont nous allons maintenant indiquer le fonctionnement.

Il est d'abord à noter que quelques personnes de bien ont devancé l'initiative de l'Etat. Il existait déjà à Moscou des logements gratuits (fondation J. Liapine), une ***Maison en commun pour la vie des étudiants*** (fondation V. Lepechkine), deux réfectoires gratuits pour 500 étudiants (fondation de Mmes J. Bazanov et V. Kelsch).

L'histoire de l'Université de Moscou nous montre d'ailleurs que,

(1) En 1896, l'Université de Moscou comptait 4.147 étudiants ainsi répartis suivant les classes sociales auxquelles ils appartiennent : 1.085 de la classe moyenne (bourgeois ou méchtchané), 2 fils de marchands, 271 fils de prêtres, 290 fils de paysans et 78 de kosaks, 1.949 de la petite noblesse ou fils de petits fonctionnaires, souvent plus pauvres que les fils de paysans.

En 1895, 510 étudiants ont obtenu une bourse entière, 804 une part de bourse et 1 228 ont été dispensés du payement des honoraires pour les cours, ce qui porte à 60 0/0 le nombre des étudiants pauvres.

En 1897, la sixième partie seulement des étudiants (643) étaient logés chez leurs parents. Tous les autres, attirés par l'enseignement réputé de la plus ancienne des Universités russes, y accourent de tous les points de la Russie : types orientaux (Caucase, Arménie). Allemands des provinces baltiques, Serbes, Bulgares, etc.

Professeur Tchouprov.

LES MAISONS D'ÉTUDIANTS A MOSCOU

Maisons pour la vie en commun des étudiants

L'auteur de cette commmunication, sollicité un peu tardivement de faire connaître au *Congrès international d'enseignement supérieur* l'organisation des *Maisons* destinées à la vie en commun des étudiants, tient à s'excuser de ne pouvoir traiter la question par tous ses côtés. S'il a pu connaître les principaux documents officiels, il lui a été impossible, au milieu des vacances passées en France, de consulter les personnes qui auraient été à même de l'entretenir sur les effets déjà entrevus d'une institution encore toute nouvelle, sur les espérances qu'il est permis de fonder sur elle, comme aussi, peut-être, sur les imperfections qu'il y aura à corriger.

Le principe qui a servi de point de départ à cette fondation est un principe de prévoyance et de tutelle. En effet, l'existence matérielle de la majorité des étudiants russes est peu ou point du tout assurée. Grâce à l'accès très large dans les établissements d'instruction secondaire, un grand nombre de familles, dans la situation de fortune la plus humble, aspirent à faire entrer leurs enfants au gymnase (lycée), si bien que ceux-ci, dès leur entrée à l'Université, sont obligés de songer à pourvoir à leur existence par des travaux de toutes sortes, qui n'ont qu'un rapport très lointain avec les études de la Faculté : leçons particulières, bureaux de rédaction, copies, etc. Heureux encore sont les étudiants russes qui peuvent trouver dans un redoublement de peines et d'efforts les moyens de vivre suffisants ; mais que deviennent les autres ? « La vie, dit un de ceux qui les connaissent bien (le prof. Tchouprov), pleine de privations incessantes, détruit la santé, ébranle l'énergie, entretient l'apathie, et prépare des hommes n'ayant plus d'illusions, physiquement ruinés, capables par conséquent à un très

faible degré de supporter la lutte pour l'existence ». L'amertume de la. condition présente non seulement peut arrêter, dans leur élan, les juvéniles ardeurs et l'enthousiasme naturel, mais encore solliciter à entrer dans des voies où le péril s'aggrave pour cette jeunesse. On comprend donc qu'en dehors du sentiment d'humanité et du devoir de bienfaisance, cette situation fasse apparaître, selon la parole d'un autre professeur de l'Université de Moscou (M. Vinogradov), la part de responsabilité que la société doit assumer en cherchant les moyens capables de porter remède à un état mauvais et anormal (1).

La société moscovite a été ici en parfait accord de vues avec l'empereur Nicolas II, qui manifesta, dès son avènement au trône, sa volonté de protéger les lettres et les arts. A Moscou même, un autre membre de la famille impériale. le grand-duc Serge Alexandrovitch, général-gouverneur, a été, comme le porte le procès-verbal d'une séance du Conseil de l'Université, le promoteur de cette institution en s'arrêtant dès 1892 à l'idée d'organiser des maisons d'étudiants, dans le but de faire disparaître la réglementation du contrôle de la police sur les étudiants pour fortifier d'autant l'autorité de l'Université.

C'est donc sous le patronage impérial que va surgir l'institution des ***Maisons d'étudiants,*** dont nous allons maintenant indiquer le fonctionnement.

Il est d'abord à noter que quelques personnes de bien ont devancé l'initiative de l'Etat. Il existait déjà à Moscou des logements gratuits (fondation J. Liapine), une ***Maison en commun pour la vie des étudiants*** (fondation V. Lepechkine), deux réfectoires gratuits pour 500 étudiants (fondation de Mmes J. Bazanov et V. Kelsch).

L'histoire de l'Université de Moscou nous montre d'ailleurs que,

(1) En 1896, l'Université de Moscou comptait 4.147 étudiants ainsi répartis suivant les classes sociales auxquelles ils appartiennent : 1.085 de la classe moyenne (bourgeois ou méchtchané), 2 fils de marchands, 271 fils de prêtres, 290 fils de paysans et 78 de kosaks, 1.949 de la petite noblesse ou fils de petits fonctionnaires, souvent plus pauvres que les fils de paysans.

En 1895, 510 étudiants ont obtenu une bourse entière, 804 une part de bourse et 1 228 ont été dispensés du payement des honoraires pour les cours, ce qui porte à 60 0/0 le nombre des étudiants pauvres.

En 1897, la sixième partie seulement des étudiants (643) étaient logés chez leurs parents. Tous les autres, attirés par l'enseignement réputé de la plus ancienne des Universités russes, y accourent de tous les points de la Russie : types orientaux (Caucase, Arménie). Allemands des provinces baltiques, Serbes, Bulgares, etc.

Professeur TCHOUPROV.

LES MAISONS D'ÉTUDIANTS A MOSCOU

Maisons pour la vie en commun des étudiants

L'auteur de cette commmunication, sollicité un peu tardivement de faire connaître au *Congrès international d'enseignement supérieur* l'organisation des *Maisons* destinées à la vie en commun des étudiants, tient à s'excuser de ne pouvoir traiter la question par tous ses côtés. S'il a pu connaître les principaux documents officiels, il lui a été impossible, au milieu des vacances passées en France, de consulter les personnes qui auraient été à même de l'entretenir sur les effets déjà entrevus d'une institution encore toute nouvelle, sur les espérances qu'il est permis de fonder sur elle, comme aussi, peut-être, sur les imperfections qu'il y aura à corriger.

Le principe qui a servi de point de départ à cette fondation est un principe de prévoyance et de tutelle. En effet, l'existence matérielle de la majorité des étudiants russes est peu ou point du tout assurée. Grâce à l'accès très large dans les établissements d'instruction secondaire, un grand nombre de familles, dans la situation de fortune la plus humble, aspirent à faire entrer leurs enfants au gymnase (lycée), si bien que ceux-ci, dès leur entrée à l'Université, sont obligés de songer à pourvoir à leur existence par des travaux de toutes sortes, qui n'ont qu'un rapport très lointain avec les études de la Faculté : leçons particulières, bureaux de rédaction, copies, etc. Heureux encore sont les étudiants russes qui peuvent trouver dans un redoublement de peines et d'efforts les moyens de vivre suffisants; mais que deviennent les autres? « La vie, dit un de ceux qui les connaissent bien (le prof. Tchouprov), pleine de privations incessantes, détruit la santé, ébranle l'énergie, entretient l'apathie, et prépare des hommes n'ayant plus d'illusions, physiquement ruinés, capables par conséquent à un très

faible degré de supporter la lutte pour l'existence ». L'amertume de la condition présente non seulement peut arrêter, dans leur élan, les juvéniles ardeurs et l'enthousiasme naturel, mais encore solliciter à entrer dans des voies où le péril s'aggrave pour cette jeunesse. On comprend donc qu'en dehors du sentiment d'humanité et du devoir de bienfaisance, cette situation fasse apparaître, selon la parole d'un autre professeur de l'Université de Moscou (M. Vinogradov), la part de responsabilité que la société doit assumer en cherchant les moyens capables de porter remède à un état mauvais et anormal (1).

La société moscovite a été ici en parfait accord de vues avec l'empereur Nicolas II, qui manifesta, dès son avènement au trône, sa volonté de protéger les lettres et les arts. A Moscou même, un autre membre de la famille impériale, le grand-duc Serge Alexandrovitch, général-gouverneur, a été, comme le porte le procès-verbal d'une séance du Conseil de l'Université, le promoteur de cette institution en s'arrêtant dès 1892 à l'idée d'organiser des maisons d'étudiants, dans le but de faire disparaître la réglementation du contrôle de la police sur les étudiants pour fortifier d'autant l'autorité de l'Université.

C'est donc sous le patronage impérial que va surgir l'institution des *Maisons d'étudiants*, dont nous allons maintenant indiquer le fonctionnement.

Il est d'abord à noter que quelques personnes de bien ont devancé l'initiative de l'Etat. Il existait déjà à Moscou des logements gratuits (fondation J. Liapine), une *Maison en commun pour la vie des étudiants* (fondation V. Lepechkine), deux réfectoires gratuits pour 500 étudiants (fondation de Mmes J. Bazanov et V. Kelsch).

L'histoire de l'Université de Moscou nous montre d'ailleurs que,

(1) En 1896, l'Université de Moscou comptait 4.147 étudiants ainsi répartis suivant les classes sociales auxquelles ils appartiennent : 1.085 de la classe moyenne (bourgeois ou méchtchané), 2 fils de marchands, 271 fils de prêtres, 200 fils de paysans et 78 de kosaks, 1.949 de la petite noblesse ou fils de petits fonctionnaires, souvent plus pauvres que les fils de paysans.

En 1895, 510 étudiants ont obtenu une bourse entière, 804 une part de bourse et 1 228 ont été dispensés du payement des honoraires pour les cours, ce qui porte à 60 0/0 le nombre des étudiants pauvres.

En 1897, la sixième partie seulement des étudiants (643) étaient logés chez leurs parents. Tous les autres, attirés par l'enseignement réputé de la plus ancienne des Universités russes, y accourent de tous les points de la Russie : types orientaux (Caucase, Arménie). Allemands des provinces baltiques, Serbes, Bulgares, etc.

Professeur TCHOUPROV.

dès sa fondation, les jeunes gens y étaient entièrement entretenus par l'Etat. Dès 1760, elle donne l'instruction à 30 étudiants boursiers et à 100 élèves boursiers de gymnase, futurs candidats à l'Université. Les honoraires pour les leçons des professeurs ont été perçus pour la première fois en 1841, mais encore étaient-ils principalement employés à venir en aide aux étudiants nécessiteux. En 1858, les fonds jusqu'ici destinés à loger, nourrir, etc., les étudiants sont destinés à fonder des bourses d'Etat (1).

Arrivons à la phase actuelle.

C'est le 9 mai 1896 que, sur l'intervention du grand-duc Serge Alexandrovitch, 300.000 roubles ont été alloués par ordre impérial sur la proposition du ministre des finances. En 1899 les autres Universités de l'empire ont obtenu 3 millions de roubles pour des fondations analogues. D'autre part, à la fin de 1896, des souscriptions privées donnaient 67.000 r. et ce chiffre s'est fort élevé depuis.

Le 30 avril 1896 l'Université acquérait pour 62.500 r. une étendue de terre de 2.500 sagènes (toises) carrées. La pose de la première pierre eut lieu le 14 mai 1897, jour anniversaire du couronnement de LL. Majestés et le 22 janvier 1898, l'empereur donnait l'autorisation de donner à la résidence future des étudiants le nom de Nicolas II.

L'édifice a été inauguré le 19 septembre 1899 en présence du grand-duc Serge et de la grande-duchesse, du métropolitain de Moscou et des hautes autorités universitaires.

Il est composé de 3 étages avec sous-sol. Dans les corridors sont distribuées 50 chambres pour 2 étudiants et 45 pour 1. Les premières ont 5 archines (aunes) de largeur et 7 de longueur; les autres, 4 de largeur et 7 de longueur. Le réfectoire peut contenir 150 étudiants. Il y a en outre une bibliothèque et une salle de réception.

Les séances relatives à la construction et à l'organisation de la Maison Nicolas II ont eu lieu sous la direction du grand-duc Serge; le règlement a été élaboré sous la présidence du recteur et un Comité comprenant plus de 200 membres institué. Sous l'impulsion de ce Comité, des associations se sont formées dans plusieurs villes de gouvernement: Vladimir, Nijni-Novgorod, Tambov, etc., pour recueillir des fonds en faveur de l'œuvre.

Tout ce qui concerne les rapports intellectuels avec les étudiants appartient à un professeur de l'Université et la partie matérielle à une commission.

(1) Prof. A. Kirpitchnikov, séance d'inauguration : 2/14 septembre 1899.

La première année (1899), la Maison Nicolas II a reçu 2 étudiants (logements gratuits), 48 (avec réduction de prix), 12 boursiers, 36 payants, en tout 98. Dans ce nombre, 8 ont obtenu une subvention du Conseil de curatelle de la Maison, 2 sont entretenus par le Comité de Vladimir, 4 par celui de Nijni-Novgorod (1).

Il nous reste à dire quel est le but assigné à cette institution, à quels besoins principaux elle doit répondre dans la pensée des organisateurs.

En premier lieu, on est préoccupé de l'organisation de l'existence matérielle de l'étudiant, comme nous l'avons dit en commençant, et l'évidence de ce point n'a pas besoin d'être démontrée. Encore une fois l'adage a ici raison : *primo vivere, deinde philosophari*. Naturellement, ensuite, l'importance des intérêts intellectuels et moraux n'a pas échappé aux organisateurs. Un des premiers résultats à attendre (discours des professeurs Tchouprov et Vinogradov), c'est le développement de la camaraderie, favorisé par le groupement de jeunes gens liés entre eux par le travail, la causerie, les plaisirs intelligemment pris en commun : « Dans les conditions actuelles, dit M. Vinogradov, quand l'Université est uniquement un établissement d'instruction, les étudiants, récapitulant plus tard les souvenirs de cette époque, font, dans la comparaison avec l'enseignement des professeurs et le total des connaissances acquises, une part de reconnaissance égale, sinon supérieure, au rapprochement des camarades entre eux, à l'influence du milieu même sur l'éducation et le développement général ». Le vice du régime des Universités, c'est de se contenter de donner officiellement l'enseignement de la science mais de ne point se soucier de ce que devient cette jeunesse quand les portes de l'amphithéâtre ou de la salle de conférences se ferment derrière elle. L'isolement, qui produit à cet âge une action si déprimante, doit être combattu par la création de foyers plus ou moins étendus, où rayonneront les dispositions généreuses de la jeunesse. Ces groupements auront de plus l'avantage de permettre aux élèves des différentes Facultés de se réunir, ce qui aura une influence manifeste sur la formation des esprits. Qu'arrive-t-il, en effet, dans les centres de réunion où tous les individus pensent et agissent de même ? C'est qu'il ne tarde pas à se produire un manque de tolérance pour les centres d'opinions contraires ; ensuite, en ignorant systématiquement dans un domaine de la science ce qui se passe dans un autre, on tombe dans une étroite spécialisation,

(1) Détails empruntés au discours du recteur A. Tikhomirov, lors de l'inauguration.

qui contredit au principe contenu dans l'idée d'une Université. Des esprits qui pensent différemment, qui poursuivent des recherches opposées, auront, au contraire, en se rencontrant, en se communiquant leurs idées, une tendance à vouloir mieux se connaître et, par là, à adoucir les contrastes qui se heurtent, à faire disparaître, en un mot, selon la remarque de M. Vinogradov, la marque « professionnelle », déplaisante et insupportable lorsqu'elle n'est pas à sa place. Chercher à cultiver une meilleure éducation sociale aurait évidemment des conséquences grandes et efficaces : on n'a qu'à observer autour de soi la mêlée des événements contemporains pour désirer voir s'établir des règles de conduite capables de diminuer la haine, la défiance, l'amour des représailles de citoyen à citoyen.

Le développement de l'activité intellectuelle et morale ne serait pas complet si les étudiants ne trouvaient dans ces maisons des satisfactions d'un ordre à proprement parler moins pédagogique. C'est pour cela qu'on y a compris des salles de lecture, où l'étudiant goûtera cette jouissance méditative et solitaire que procure le livre ; puis, guidés par leurs maîtres, ils se livreront à des entretiens littéraires et scientifiques, ils feront de la musique (la *Maison* a reçu en dons des livres et un piano), organiseront des spectacles (§ 13 du règlement).

Ajouterons-nous que nous regrettons de ne voir figurer nulle part dans ce plan les exercices physiques, non pas en vue sans doute de développer le goût un peu conventionnel des sports, mais pour être un délassement utile, pour apporter un équilibre harmonieux dans le jeu des facultés physiques et intellectuelles ? Si l'on me disait, par exemple, qu'une salle d'armes serait un luxe de mauvais aloi dans une maison où l'on doit vivre avant tout et dans un pays où cet exercice n'est pas en faveur, quelques appareils de gymnastique n'auraient-ils pas leur place marquée dans une résidence de jeunes gens dans l'épanouissement de leurs forces physiques ?

Telle est l'histoire rapide de la *Maison d'étudiants Nicolas II*. Quelque difficile qu'il soit encore de prévoir l'avenir auquel est appelé le développement de cette institution, l'heureuse influence qu'elle pourra exercer pour la formation des caractères et des esprits dans ce milieu spécial, l'historien ne peut qu'applaudir à l'honnêteté des intentions de tous ceux qui ont contribué à la faire naître.

F. LANNES.

NOTRE SYSTÈME D'INSTRUCTION ET D'ÉDUCATION

JUGÉ PAR UN AMÉRICAIN

L'instruction est tout entière centralisée chez vous dans l'Université de France, seule à distribuer des diplômes. Ceci est magnifique et devrait avoir pour le bien un énorme pouvoir capable des résultats les plus remarquables. Cependant j'avoue ne pas avoir constaté que vos hommes instruits le soient beaucoup plus que les nôtres, tandis qu'il est aisé d'observer que vos petits bourgeois et ouvriers ne savent pas la moitié de ce que savent les nôtres. Ceci n'est pas simplement de l'égoïsme, mais est établi par des faits statistiques qui sont un peu trop secs pour être cités ici, mais que vous pouvez avoir aisément.

Nous n'avons pas cette centralisation, le gouvernement central des Etats-Unis ne s'en mêle pas. Chaque Etat est le directeur de son instruction — il a, comme on l'appelle, son « Board of Education », Chaque comté dans cet Etat a son surintendant d'instruction. Les fonds pour les nombreuses écoles publiques dérivent des revenus de certaines terres, mises de côté par l'Etat spécialement pour cet objet, et de certaines taxes dites « d'écoles ».

Chaque Etat a ses lois, et malgré une grande diversité dans les détails les systèmes des différents Etats sont à peu près pareils.

Nous avons nos *écoles primaires* qui correspondent à votre premier degré d'enseignement primaire, nos *High schools*, qui répondent à votre second degré d'enseignement élémentaire et, enfin, nos *Universités d'Etats* qui ne correspondent pas à votre enseignement supérieur, mais qui occupent la même place au point de vue du contrôle gouvernemental. Nos grandes Universités, Yale, Harvard, Cornell, etc., etc., ne reçoivent aucune aide du gouvernement : nous nous en occuperons plus tard.

Votre instruction primaire est donnée dans les *Ecoles communales*. Elle est gratuite, laïque et obligatoire, et les enfants qui la reçoivent ne vont généralement pas à d'autres écoles plus avancées ; ils reçoivent, entre 13 et 15 ans, leurs *certificats d'études primaires*.

Le mélange des sexes n'existe pas chez vous, chose qui me paraît très drôle. Ne peut-on pas regarder cette séparation dès le bas âge, conjointe au fait que dans toute votre vie la femme est reléguée à une place inférieure à celle du « maître de la Création », comme étant blâmable à cause de cette espèce de mépris que ressentent vos hommes pour tout ce qui est féminin; à cause de ce fait qu'ils regardent la femme non comme une égale, mais comme un amusement ou tout au plus, comme une mère pour leurs enfants, que vous permettez de regarder, la séduction d'une fille comme une faute légère, une étourderie de jeune homme? Je reviendrai sur ce sujet. Pour nous Américains. qui regardons la femme comme notre égale, qui l'élevons même au rang d'idole, nous vous en voulons beaucoup de la traiter ainsi. Nous voudrions vous voir l'élever au-dessus de ce niveau, car vous êtes une République ! — Les autres vieux pays, nous ne nous en occupons pas : si leurs hommes se pensent meilleurs que leurs femmes ce n'est qu'une autre idée, relique de leurs antécédents barbares, comme leurs idées de monarchie.

Revenons à l'instruction. Vous avez comme nous une foule d'écoles primaires dirigées par des laïques — les vôtres sont sous l'inspection de l'Université qui s'assure que tout membre enseignant a son « Brevet élémentaire ». Ce diplôme de capacité est obtenu en passant des examens devant une « Commission de professeurs » relevant de l'Académie : nous n'avons pas ce règlement, nos écoles privées laïques ou religieuses n'ont aucune surveillance gouvernementale. Ne devrions-nous cependant pas copier cela sur vous — suis-je assez charmant ?

Votre instruction secondaire se donne dans les collèges et lycées sous la tutelle de l'Université de France. Cette institution, quoique appelée *secondaire*, n'est pas le complément de l'instruction primaire, mais une série d'études divisée en 9 années de travail appelées classe de 9e, 8e, etc., etc., Humanités, Rhétorique, Philosophie.

Vous, Français, bien que démocrates, vous divisez donc la jeunesse en deux sections ? les riches et les pauvres. Les enfants riches qui sont destinés aux professions libérales vont dans les collèges payants, dirigés par l'Université et les enfants d'ouvriers sont envoyés aux *Ecoles communales* primaires et gratuites.

N'avez-vous pas là un paradoxe ? Une République qui proclame Egalité et Fraternité pour tous, mais qui ferme la porte au nez à ceux qui veulent, mais qui ne peuvent pas payer pour une instruction supérieure !

La haine du peuple et de l'ouvrier contre le bourgeois et l'aristocrate ne vient-elle pas de la différence de l'instruction et de l'éducation donnée aux enfants ?

Aux Etats-Unis le fils ou la fille du plus minime des ouvriers peut aspirer aux plus hautes dignités conférées par l'Etat s'il travaille et s'il a du talent. Son instruction ne coûtera rien à sa famille et si cet enfant est déjà obligé de travailler pour suffire aux besoins de son existence, il travaillera et trouvera le temps pour profiter de cette instruction que le gouvernement lui donne si libéralement.

L'enfant plébéien ira à l'école, à l'Académie, à l'Université côte à côte avec l'enfant riche, il sera son égal, parfois même son supérieur comme étudiant. Toujours ensemble pauvres et riches apprendront ainsi à se respecter, et quand arrivera le temps de commencer leur carrière, point de jalousie : l'un d'eux deviendra mécanicien, commis, ouvrier d'art, l'autre deviendra peut-être sénateur, ou même Président. Lequel des deux ? N'est-ce pas là la vraie démocratie ?

Il n'est pas surprenant que la France soit appelée « la fille aînée de Rome » quand on constate le grand nombre fréquentant des écoles que nous appelons *sectariennes* et que nous n'encourageons que médiocrement. Chez vous les établissements privés d'instruction secondaire sont à peu près généralement dirigés par des prêtres ou par des religieux. Les familles cléricales qui veulent avoir leurs fils élevés dans la crainte du Seigneur envoient leurs enfants dans ces pensionnats religieux — pour les préserver de l'atmosphère païenne des lycées !

A propos de cette instruction cléricale, je me rappelle une visite que j'ai faite à une école primaire tenue par les frères de la Doctrine chrétienne. J'entrai au moment de la classe : le frère était sur son trône baguette d'une main, *signal* de l'autre « Tous ensemble » criait-il. Au commandement 60 petites voix commencent « A, B, *ab*, C, A, *ça* » ! « Recommencez encore, mais plus fort » dit ce puissant professeur claquant son signal vigoureusement et tapant les doigts d'un inattentif en même temps ! !

Comment, chers lecteurs, espérez-vous que vos enfants comprennent ce qu'on leur enseigne avec un tel système ? L'enseignement dans vos écoles laïques est à peu près le même. Au temps dont je parle, vos instituteurs faisaient apprendre par cœur. C'était tant d'exemples en arithmétique, tant de lignes d'histoire, etc. Le but était d'arriver à la fin d'un livre, que les enfants le comprennent ou ne le comprennent pas....

....En résumé nous avons constaté que la différence entre notre système d'éducation et le vôtre était :

1° En Amérique l'instruction est donnée gratuitement dans toutes les écoles du gouvernement : écoles primaires, secondaires et Universités de chaque Etat. En France l'instruction est gratuite seulement dans les écoles communales.

2° La séparation des sexes existe chez vous.

3° Vous vous occupez de l'esprit sans développer le corps. Vous oubliez que l'un sans l'autre ne peut constituer un homme parfait.

Au sujet de ma première objection, il me semble que cette séparation des classes est féconde en mauvaises conséquences. Votre classe aisée semble avoir le plus grand mépris pour un homme qui est simplement un ouvrier. Vos ouvriers et vos paysans ont de l'intelligence et du cœur, et s'il y en a de tels que Zola les peint, c'est la faute de votre système d'éducation.

Le Français, il me semble, n'est pas aussi affamé d'instruction que l'homme du Nord. Vous ne verrez jamais en France, par exemple, un paysan travailler le matin de 5 heures à 8 heures, quitter son travail pour se rendre à l'école du village — souvent bien loin — étudier pendant quelques heures et revenir finir ensuite ses travaux manuels.

Il en est de même pour les jeunes gens et les jeunes filles qui travaillent dans les magasins et les ateliers : ils pourraient s'instruire le soir, mais ils négligent de se rendre aux écoles. En Amérique vous verrez beaucoup d'exemples contraires ; nos jeunes gens semblent avoir une faim dévorante de science, aussi admettrai-je que les professions de médecin, d'homme de loi etc., ne sont plus remplies que par les fils de notre classe ouvrière : les cultivateurs, les fermiers diminuent tous les jours, et si l'émigration n'existait pas nous n'en aurions bientôt plus.

Nos ouvriers, ceux que vous désignez sous le nom de « manœuvres », ne sont pas des Américains, ils sont pour la plupart Suédois, Norvégiens, Polonais, Irlandais et Nègres ; nos ouvriers Américains sont mécaniciens etc., en un mot vous les trouvez dans les travaux où l'intelligence joue le plus grand rôle. Ne pensez pas que cette foule d'ouvriers émigrés propagent une race ouvrière. Non, leurs enfants stimulés par l'exemple des enfants américains et ayant les mêmes avantages, aidés par la facilité d'obtenir une instruction supérieure deviennent souvent nos hommes les plus célèbres. Il est constaté que pas même le cinquième des enfants d'émigrés n'occupent un rang aussi bas dans l'échelle sociale que celui qu'occupèrent leurs pères. Ceci est un fait bien établi, ce n'est pas de mon badinage.

Il me semble que Paris, au moins, sinon la France, pourrait faire plus pour l'instruction de sa classe ouvrière, qu'il devrait avoir quelques lycées ou écoles secondaires au moins qui seraient gratuites. Ses revenus sont assez grands. Que fait Paris, par exemple, avec son appropriation pour les dépenses de cette année de 336 millions ? Que cette ville retranche un peu sur ses dépenses de police, (30 mil-

lions) : plus vous avez d'instruction, moins vous avez besoin de police, ou mieux encore sur la publication des discours de ses édiles qui sont peu intéressants ordinairement et n'ont jamais de mérite littéraire, mais qui coûtent à la ville la modeste somme de 185 mille francs....

Ma seconde objection à votre système est la séparation des sexes aux écoles, et aussi l'instruction très inférieure que vous donnez à vos filles.

Je ne veux pas dire, chers lecteurs, que tous les hommes, tous nos jeunes hommes aux écoles sont des saints, il y a certainement des *brebis galeuses* parmi eux, mais vous ne trouverez jamais chez nous un état de choses semblable à celui qui existe à Paris au Quartier latin, par exemple. Tant que vous tolérerez que vos étudiants entretiennent des « faux ménages », tant que vous n'enverrez pas vos filles aux mêmes écoles que les garçons, avec les mêmes privilèges, la femme ne sera jamais mieux respectée qu'elle ne l'est aujourd'hui.

Pour changer votre système, il faudra commencer par enseigner à vos hommes que la femme est tout aussi valable qu'eux-mêmes, qu'elle a autant de droits et de privilèges qu'ils en ont. Il y aura une rébellion peut-être, et un autre président donnera sa démission peut-être, mais vous êtes accoutumés à cela, vous Français.

Le meilleur moyen de prouver à vos hommes qu'ils ne sont pas maîtres de tout ce qu'ils voient (même si c'est une jolie fille pauvre qu'ils aperçoivent) sera de les punir sévèrement pour toute infraction à la moralité. N'admettez pas chez vous l'homme que vous savez être immoral. Obligez-le à épouser la jeune fille séduite ou dans le cas contraire jetez-le en prison pour quelques mois au moins, ça lui fera du bien.

Avant peu de temps vos hommes changeront, j'en réponds.

Après avoir réformé vos hommes et leur avoir donné une plus haute opinion de la femme, prenez vos jeunes filles en main. Prouvez-leur qu'elles sont libres et non pas des prisonnières jusqu'à leur mariage ; apprenez-leur à se défendre elles mêmes ; laissez-les sortir seules, qu'elles acquièrent un peu de jugement sur toutes choses. Donnez-leur un peu plus de choix dans la matière du mariage, ne les obligez pas à épouser un homme qui vous plaît à vous-mêmes sans qu'elles disent ni le pour ni le contre. Vous n'êtes pas Chinois, mais ma foi on le croirait en voyant comment se font la plupart de vos unions !

Vous commettez la même erreur, à mon avis, pour vos filles, que vous n'initiez pas à vos affaires, que nous pour nos fils à

propos des boissons. Nous leur défendons de toucher au vin, nous leur racontons de longues histoires sur l'ivrognerie, nous leur montrons des exemples terribles ! Quelle en est la conséquence ? Le plaisir de toucher au fruit défendu ! Chez eux nos garçons n'ont à boire que du café ou du thé, ils vont goûter le vin ailleurs en secret, ils le trouvent bien meilleur (c'est la concupiscence, comme dit votre catéchisme), prennent l'habitude de le goûter souvent et deviennent ainsi, souvent, des ivrognes de premier ordre. Vous savez que du moment qu'une chose est défendue, elle a une valeur additionnelle.

C'est notre péché national : parmi nos hommes célèbres mêmes parmi nos journalistes, nos ingénieurs, nos politiciens, nous comptons un grand nombre de buveurs. Chez vous, au contraire, les enfants sont accoutumés dès l'âge le plus tendre à voir le vin sur la table, ils en boivent chaque jour modérément, s'y accoutument, et aussi vous êtes un des peuples les moins enclins à l'ivrognerie dans cette vallée de larmes (Il faut bien vous donner un peu de sucre de temps en temps si je veux que vous me lisiez !)

Mais je reviens à vos filles — c'est un sujet bien intéressant et je veux vous faire un petit sermon à leur compte — élevez un peu leur système d'éducation ! Elles ont autant d'intelligence que les nôtres, et je ne vois aucune raison pour qu'elles ne puissent pas devenir un jour des « docteurs en médecine » ou des « docteurs en droit ».

Cela ne vous fera aucun mal, et peut-être un jour viendra où vous aurez besoin d'elles — surtout si vous continuez à maintenir comme actuellement une armée régulière de 2.850.000 hommes et de 350.000 auxiliaires : il vous faudra bien quelqu'un pour maintenir votre commerce et vos lois. Vos filles pourront alors vous être utiles et continuer vos affaires sans vous et mieux que vous peut-être, et vous pourriez tous joindre l'armée et aller en guerre si vous pouvez trouver quelqu'un pour vous en offrir l'occasion.

Avec tout ceci vous ai-je prouvé qu'il y aurait un grand bénéfice à ouvrir vos lycées et vos universités à vos filles, à leur apprendre à côté de leurs frères les grandes vérités de la vie, à leur faire entrevoir comme à eux des promesses et des récompenses ? Non, je suis sûr qu'après tous mes raisonnements vous vous écriez « Quel peuple que les Américains, quelles idées fausses sur l'éducation de leurs filles, quelle horreur que leurs écoles mixtes !! »

Maintenant j'entreprends ma troisième et dernière objection à votre système d'instruction — vous ne vous occupez pas assez de développer le physique de vos enfants.

Je trouve que vos hommes pour la plupart sont petits, minces, ils manquent de cette apparence vigoureuse, mâle, que vous trouverez chez les Anglais, les Allemands et les Américains, comme de raison,

Vous me direz que c'est le caractère de la race latine, ou encore que c'est la faute de Napoléon Ier qui a emmené tous vos hommes forts et robustes pour guerroyer avec lui, j'admets cela, mais laissez-moi vous dire que si vous faisiez autant d'attention à la propagation de votre race que vous en faites à tant d'autres choses moins importantes, vous auriez des hommes plus robustes. Que vos jeunes hommes aient moins de maîtresses, qu'ils se marient plus jeunes, qu'ils prennent plus d'exercices et la race se fortifiera. Une génération suffira pour amener de grands progrès.

Vous riez de nous à propos de notre « foot-ball », cela vous paraît drôle un *match* entre deux collèges, ou une course à l'eau. Vous vous étonnez que tous nos journaux soient remplis des nouvelles de ce concours et que nos hommes, même les plus sérieux, passent des heures ces jours-là à chercher les bulletins télégraphiques pour étudier chaque phase de la course : cela vous amuse et pour mon compte je trouve que nous poussons les choses un peu à l'extrême, mais je ne vous demande pas de vous exciter comme nous. Je ne vous demande pas non plus de faire à vos garçons un cours « d'entraînement » aussi sérieux que nous le faisons (même s'ils le faisaient ils y passeraient mieux leur temps qu'à flâner sur les boulevards et dans les cafés ou qu'à faire la cour à quelque reine de café-chantant).

Mais je vous demande d'introduire dans vos écoles primaires aussi bien que les autres, pour vos filles et vos garçons, plus d'exercices physiques. Vous avez certainement assez de disciples de Delsarte pour vous servir de professeurs. Vos enfants se porteront mieux, il y aura moins d'anémie, moins de myopie et moins d'idées morbides ou immorales. Ils apprendront leurs leçons avec plus de facilité et l'école leur deviendra plus attrayante. Que les exercices corporels et la gymnastique fassent partie de votre programme tout aussi bien que l'histoire ou la géographie. Encouragez ces exercices chez vos filles surtout. Ce sera difficile j'en conviens, mais mon Dieu, le résultat en vaut la peine. Qu'y a-t-il de plus admirable qu'une belle grande femme bien faite, bien robuste, respirant la santé ? Regardez les Anglaises si vous ne connaissez pas d'Américaines. Vous direz « elles sont si froides, si glacées », je l'admets (pour les Anglaises) : mais si vous ajoutez la chaleur, la vivacité de la femme française au teint et au physique de la femme anglaise, vous aurez, messieurs, des femmes tout à fait irrésistibles !

F.-W. Fitzpatrick.

CHRONIQUE DE L'ENSEIGNEMENT

Belgique

Congrès international de l'enseignement moyen. — Il se tiendra à Bruxelles les 14, 15 et 16 septembre. Organisé par la Fédération des professeurs de l'enseignement moyen secondaire officiel de Belgique, il est placé sous la présidence d'honneur de M. de Trooz, ministre de l'intérieur et de l'instruction publique. Des invitations ont été adressées aux gouvernements des principaux pays étrangers, pour qu'ils envoient des délégués. Les adhésions venant de l'étranger seront reçues jusqu'au 15 août par le secrétariat général, 13, rue de l'Abondance, à Bruxelles. Cotisation : 5 francs.

Au programme du Congrès figurent plusieurs questions ayant un caractère général. Certaines d'entre elles ont notamment fait l'objet de discussions aux Congrès de l'enseignement supérieur et de l'enseignement secondaire de Paris, en 1900. La création d'un bureau international, destiné à centraliser toutes les informations relatives aux questions d'enseignement sera examinée ainsi que la création d'un conseil supérieur de l'instruction publique en Belgique. A l'ordre du jour figure aussi la question des études gréco-latines qui, on peut le prévoir, provoquera un intéressant débat, entre les partisans du système actuel des humanités classiques et ceux qui préconisent l'institution d'un enseignement commun, avec langues anciennes, jusqu'à la quatorzième ou la quinzième année, et la création d'un enseignement gréco-latin intensif à partir de là jusqu'à la fin des études secondaires, pour ceux seulement qui se destinent aux études de lettres et de droit (voir notamment à ce sujet plusieurs articles dans la *Revue de l'Université de Bruxelles*, 1899, 1900 et 1901). La possibilité de l'introduction dans le programme de l'enseignement moyen d'un enseignement artistique, et notamment musical élémentaire sera aussi étudiée. Les autres questions ont plutôt un intérêt professionnel et national.

L'enseignement supérieur des sciences commerciales. — L'Université libre de Bruxelles a institué un grade nouveau : celui de licencié du degré supérieur en sciences commerciales. Il ne s'agit pas d'études « professionnelles » aboutissant à former des comptables, des agents de factoreries, des directeurs de comptoirs d'exportation, etc. Ce que la licence nouvelle

veut réaliser, c'est la formation d'industriels, de banquiers, de commerçants ayant la culture supérieure de leur spécialité. On n'y admettra donc que des jeunes gens ayant déjà fait des études commerciales et désireux d'acquérir une éducation économique scientifique. L'expérience que va tenter l'Université de Bruxelles avec le concours de l'*Ecole centrale technique* de cette ville est déjà en pleine réussite en Allemagne, grâce à une entente entre l'Université de Leipzig et l'Institut de commerce de cette ville. Les cours de la licence seront ouverts à tous ceux qui sortiront d'établissements analogues à l'*Ecole centrale technique*, comme l'*Institut supérieur de commerce d'Anvers*, par exemple.

Le programme de la licence commerciale universitaire comprendra les cours suivants : économie politique (deux cours), histoire et géographie économique, statistique et démographie, colonisation et politique coloniale, législation ouvrière.

L'Ecole des sciences sociales. — L'enseignement supérieur des sciences commerciales a été rattaché à l'Ecole des sciences sociales de l'Université. Nous avons donné des renseignements assez complets sur cette institution (*Revue* du 15 avril). Ajoutons-y quelques indications. A partir du mois d'octobre prochain, vingt-trois cours y seront donnés par quatorze professeurs. Aux deux anciennes sections : économique et politique s'en ajoutera une troisième, celle des sciences sociales, qui offrira aux étudiants un ensemble de cours de haute culture constituant un excellent couronnement aux études politiques, économiques, philosophiques et historiques. Voici le programme des cours de cette section : sociologie générale et méthodologie des sciences sociales, histoire des doctrines sociologiques, statistique et démographie, biologie dans ses rapports avec les sciences sociales, anthropologie, pschychologie des peuples, histoire des religions, du langage, de l'art, du droit, histoire économique.

L'Institut de sociologie. — Ce qui achèvera de rendre fécond le riche enseignement de l'école des sciences sociales de Bruxelles, c'est sa mise en contact constant avec l'Institut de sociologie, créé comme l'école elle-même, par un des administrateurs de l'Université, grand industriel, économiste et savant distingué, M. Ernest Solvay. Ajoutons aux renseignements donnés précédemment sur cet Institut (*Revue* du 15 avril) quelques indications complémentaires. L'Institut sera établi au Parc Léopold à côté des Instituts universitaires de physiologie, de bactériologie et d'anatomie, sur un terrain appartenant à la ville de Bruxelles, qui en 1926 deviendra propriétaire du bâtiment et de tout ce qu'il contiendra.

Le bâtiment couvrira 700 mètres carrés ; il comprendra essentiellement un vaste hall central (bibliothèque et salle de lecture) ; de petites salles où les travailleurs pourront faire leurs recherches avec tranquillité ; et des salles assez grandes pour les travaux en commun, les réunions de séminaires, etc. Dans la bibliothèque se trouveront réunis tous les livres et revues sociologiques. Quatre cabinets spéciaux seront installés : le cabinet de statistique, ne comprenant pas seulement des statistiques faites, mais le moyen d'en faire : machines à calculer, à dépouiller, dispositifs divers, etc. ; le cabinet de géographie économique, contenant une collection complète de cartes commerciales et de tous les objets pouvant servir à faire comprendre les grands courants d'expansion et d'échange ; le

cabinet d'histoire économique, réunissant les documents nécessaires à l'étude de l'évolution sociale de la Belgique; le cabinet de technologie, avec des collections de photographies d'usines, des planches expliquant les procédés industriels, et en général tout ce qui concerne le développement technique de la société contemporaine.

Ainsi outillé, l'Institut sera un laboratoire sociologique unique dans ce pays et peut-être en Europe. Il sera ouvert à tous les travailleurs sérieux désirant entreprendre des recherches sociologiques. La bibliothèque et le hall de lecture seront entièrement publics.

Angleterre

Les trois grandes villes de Liverpool, de Manchester et de Birmingham rivalisent en ce moment dans l'organisation de leurs établissements d'enseignement supérieur.

Tandis que Liverpool vient de décider la transformation de son « University College », en une Université complète, l'Owens College de Manchester crée dans cette institution une chaire d'histoire de la littérature anglaise. L'Université de Birmingham s'occupe, de son côté, de l'organisation de sa future Faculté de commerce. Une première chaire vient d'être créée dans cette Faculté et dotée d'un traitement de 750 l.st. Un appel est adressé aux candidats. L'enseignement de cette chaire comprendra une ou plusieurs des matières suivantes : Economie politique, Économie et législation industrielles, Science financière et statistique, Droit commercial, Histoire du commerce.

Dans une réunion tenue le 11 mai dernier, le Conseil de direction de l' « University College », Liverpool, a voté la fondation d'une Université dans cette ville. La nouvelle Université portera le nom de « Victoria University », en l'honneur de la feue reine qui, par une souscription de 2.000 l. st., applicable à la création d'une chaire de droit, avait contribué à la fondation du Collège qui va se transformer en Université. La prospérité du Collège est, d'ailleurs, suffisamment attestée par ce fait que, de 700 liv. st., les ressources provenant des étudiants se sont élevées cette année à 9.500 liv. st.

Le vote a eu lieu sur la proposition de M. Robert Gladstone, appuyée par M. W. Crosfield, en faveur de sa motion. M. R. Gladstone a insisté sur l'influence que, de notre temps, la science peut exercer sur notre commerce. Il a rappelé l'exemple du commerce de l'indigo ruiné dans l'Inde par les découvertes des chimistes européens et par l'immense développement qu'a pris en Allemagne la fabrication de l'indigo artificiel. Liverpool ne saurait donc, même au point de vue strictement commercial, se désintéresser du haut enseignement. Elle doit, a conclu l'orateur, unir, comme l'a fait Venise, le génie des arts à celui du commerce.

Grenoble

A l'heure où, de tous côtés, des tentatives sont faites par des membres de l'enseignement supérieur pour créer dans les milieux populaires des

foyers d'étude et de travail, il est intéressant de signaler l'effort original de l'Université de Grenoble. Celle-ci, répondant à l'appel de M. Magendie, directeur de l'Ecole normale d'instituteurs, a entrepris de s'associer à l'œuvre éducatrice du directeur et des professeurs de l'Ecole normale, en venant donner aux futurs instituteurs de l'Isère une série de conférences. L'Université a pensé qu'il y avait avantage à permettre aux deux ordres d'enseignement de se mieux connaître en prenant contact. L'intérêt passionné avec lequel les auditeurs ont suivi les conférences a prouvé que les initiateurs de l'entreprise ne s'étaient pas trompés, et les conférences seront multipliées l'année prochaine.

Voici, à titre d'indication, les sujets qui ont été traités :

M. de Crozals, doyen de la Faculté des lettres, a ouvert la série des conférences, le 7 février, par une causerie sur la ville de Vienne à l'époque romaine. M. le recteur Boirac assistait à la conférence.

Le 7 mars, M. Kilian, professeur à la Faculté des sciences, a traité de la formation des montagnes.

Le 2 mai, M. Tartari, doyen de la Faculté de droit, a exposé les principes et les caractères essentiels de la législation civile en France.

Le 24 mai, M. Hitier, professeur-adjoint à la Faculté de droit, a fait une conférence d'économie rurale. Il a étudié les transformations de l'agriculture contemporaine, et de la tendance de l'agriculture à se rapprocher de l'industrie soit quant aux procédés de production, soit quant à l'écoulement des produits.

Enfin la série des conférences sera close prochainement par M. le docteur Bordier, directeur de l'Ecole de médecine, qui traitera de la physiologie de l'éducation.

Paris

Les professeurs de l'enseignement secondaire public qui avaient demandé à tenir leur cinquième Congrès au mois d'août 1901, viennent d'être autorisés par M. le Ministre de l'Instruction publique à tenir ce Congrès pendant les vacances de Pâques 1902.

SOCIÉTÉ DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Groupe bourguignon

Le mardi 2 juillet, le groupe bourguignon de la Société d'Enseignement supérieur s'est réuni sous la présidence de M. Desserteaux, assisté du vice-président, M. Ponnelle.

Après avoir examiné le projet de contre-assurance universitaire de M. E. Bourgeois, le groupe, estimant que ce projet offre un remède aux conséquences les plus douloureuses de notre système des retraites, s'associe pleinement à la pensée qui l'a inspiré. Il décide de demander à la Société des Amis de l'Université de Dijon d'insérer dans son bulletin une note pour expliquer le but et le fonctionnement de la contre-assurance universitaire.

Le groupe émet le vœu, sur la proposition de M. Gény, que dans les Facultés de droit, où, depuis l'exigence du double doctorat on n'entre guère qu'à trente ans, souvent même plus tard, on tienne compte pour le calcul des 25 ou 30 années de service actif réglementaires, du temps pendant lequel ont été exercées les fonctions nouvelles de directeurs de conférences. Ces fonctions ne pouvant être confiées qu'à des docteurs en droit, relèvent de l'enseignement supérieur; il serait de toute justice de les compter comme années de service actif.

Sur la proposition de M. Dorison, il est décidé qu'à la rentrée, le groupe mettra à son ordre du jour l'étude de la question de l'extension universitaire interne.

F. Desserteaux.

Groupe parisien

Assemblée du dimanche 23 juin 1901

La Société d'enseignement supérieur s'est réunie le dimanche 23 juin 1901 à l'Ecole des Sciences Politiques, 27 rue St-Guillaume.

Présents : MM. H. Bernès, E. Bourgeois, M. Caudel, A. Croiset, A. Deum, H. Hauser, A. Hauvette, Kuhn, Larnaude, Loisel, Malapert, Murgier, Picavet.

Excusés : MM. Blondel, Boyer, Brouardel, Pruvost.

Présidence de M. A. Croiset, *Président*, assisté de MM. F. Larnaude, *Secrétaire général* et A. Hauvette, *Secrétaire général adjoint*.

M. Caudel donne lecture des procès-verbaux de l'Assemblée du 12 mai 1901 et de la séance de la Commission spéciale constituée pour l'étude du projet de contre-assurance mutuelle de M. E. Bourgeois (1). Sur le premier, M. Larnaude fait observer que la Société n'a obtenu du Comité de la classe III à l'Exposition universelle qu'un remboursement partiel des frais qu'elle avait faits pour son exposition.

Le procès-verbal est adopté.

M. Larnaude, remercie, au nom de la Société, M. A. Croiset d'avoir accepté la présidence. M. Croiset, en prenant, pour la première fois, place au fauteuil, rend hommage à son prédécesseur, M. Brouardel qui tint si longtemps et si utilement la même place et dont l'exemple saura l'inspirer.

L'ordre du jour appelle la seconde lecture du rapport de M.E. Bourgeois sur l'assurance mutuelle des membres de l'enseignement contre la perte éventuelle du montant des retenues opérées pour la retraite au cas de décès prématuré.

La Société adopte les conclusions du rapport et décide la constitution d'un bureau provisoire chargé de recruter un Comité d'initiative. Le bureau est composé de MM.:

Brouardel, Doyen de la Faculté de Médecine de Paris, *Président*,

E. Bourgeois, Maître de conférences à l'Ecole Normale Supérieure, *Secrétaire général*,

Murgier, Instituteur à Versailles ; Kuhn, Professeur à l'Ecole Normale de la Seine, *Secrétaires*.

Le Secrétaire-Trésorier,

CAUDEL.

M. Bourgeois nous écrit qu'il a déjà reçu plus de cent trente adhésions, que de nouvelles améliorations ont été obtenues du Conservateur, *qu'une réunion aura lieu le 18 juillet à la Faculté de médecine de Paris, pour l'examen des statuts. Sa lettre et les documents qui y étaient joints nous sont parvenus après la mise en pages et paraîtront dans le prochain numéro de la* Revue.

(1) Voir la *Revue* du 15 juin. p. 559.

CORRESPONDANCE

I. — Enseignement des langues vivantes

Monsieur le Directeur,

L'intéressante lettre de M. Laudenbach que vous avez publiée dans votre numéro du 15 mai 1901 est inspirée par une préoccupation commune à la plupart de ceux qui s'intéressent à l'enseignement des langues vivantes. J'ai le privilège ou la faiblesse de ne point la partager.

Votre distingué correspondant estime que la réorganisation de l'enseignement des langues est liée à la découverte et à l'adoption de la meilleure méthode. Je pense au contraire, que c'est parce qu'on s'évertue depuis trente ans à chercher la bonne méthode qu'on a fait si peu de progrès. Tout le monde dit au professeur comment il doit enseigner, et c'est justement ce qu'il sait mieux que tout le monde. Il attend toujours qu'on lui apprenne au juste ce qu'on veut qu'il enseigne et au lieu de le fixer sur ce point essentiel, on lui répond de se débrouiller.

Il n'y a pas de bonne méthode pour un enseignement sans programme ; il n'y a pas de bonne route pour qui ne sait où il va.

Toute la méthode directe se trouve contenue déjà dans les instructions de 1890 — la méthode indirecte aussi, du reste — et nous n'en sommes pas plus avancés : les instructions ne sauraient dispenser de préciser le but, tandis que l'indication précise du but rendrait les instructions superflues.

Une comparaison des méthodes entre elles sera possible quand les programmes leur auront imposé à toutes une tâche commune. Il est probable que les plus fécondes se trouveront être celles qui feront le plus travailler les élèves ; on peut remarquer en effet qu'en dépit de l'incertitude qui plane sur le caractère et l'identité de la méthode idéale, un assez grand nombre de personnes sont parvenues et parviennent à connaître des langues étrangères sans autre artifice que de s'en occuper beaucoup.

La réforme de notre enseignement des langues vivantes est d'ailleurs une question complexe, sur laquelle je prends la liberté de vous exposer mes idées. Je vous laisse le soin de juger si elles présentent pour votre *Revue* un intérêt d'actualité suffisant (1).

Veuillez agréer, Monsieur le Directeur, l'expression de mes sentiments dévoués.

CH. SIGWALT,
professeur au lycée Michelet,

(1) *La Revue* donnera prochainement le travail de M. Sigwalt (*N. de la Réd.*).

II. — Congrès international d'enseignement supérieur en 1900

(La lettre suivante a été adressée avec le compte-rendu sommaire, à tous les adhérents du Congrès)

Monsieur,

Nous vous envoyons les comptes rendus sommaires du Congrès international d'enseignement supérieur.

Nous vous rappelons que le volume qui contiendra toutes les communications et discussions sera mis à la disposition de tous les adhérents qui auront acquitté la cotisation de *dix francs*.

Nous prions ceux qui ne l'auraient pas versée avant ou pendant le Congrès de le faire le plus tôt possible, s'ils veulent qu'un exemplaire leur soit réservé. Il sera expédié franco, moyennant l'envoi d'une somme de *un franc*, à M. Larnaude, 20, rue Soufflot, Paris.

Le volume, en cours de publication, sera mis en vente pour ceux qui ne seront pas adhérents ou qui, ayant adhéré, n'auront pas payé leur cotisation avant son apparition, au prix de *douze francs cinquante*.

Veuillez agréer, Monsieur, l'expression de nos sentiments les plus distingués,

Les Délégués français de la Commission internationale,

BROUARDEL, LARNAUDE, PICAVET.

III. — Relations entre les Universités.

Mon cher Directeur,

Depuis sa reconstitution, l'Université de Paris a reçu des Universités étrangères de fréquentes marques de sympathie et de bonne confraternité. Nous comptons parmi nos étudiants un nombre notable d'étudiants étrangers.

Pour resserrer ces liens et pour assurer les relations nécessaires entre les établissements d'enseignement supérieur des différents pays, je proposerais d'envoyer aux Universités étrangères — au moins à celles qui nous sont sympathiques — les affiches de nos cours, en les priant de les apposer dans l'enceinte des bâtiments scolaires, de façon que le public pût en prendre connaissance. Naturellement, nous leur demanderions la réciprocité et nous apposerions chez nous leurs affiches. Ce serait un échange d'informations scientifiques utile et qui pourrait décider bien des étudiants à se déplacer.

Dans ce but d'intérêt général, je crois que les professeurs s'astreindraient volontiers à donner les renseignements nécessaires pour que les affiches puissent être prêtes et expédiées le 1er août, c'est-à-dire trois mois avant l'ouverture de la nouvelle année scolaire.

Si cette idée vous paraît pratique, je vous serais reconnaissant de lui donner la publicité de la Revue, et je vous prie d'agréer l'assurance de mes sentiments bien dévoués.

A. CARTAULT

Professeur de poésie à la Faculté des Lettres de l'Université de Paris.

ANALYSES ET COMPTES RENDUS

JEAN VIGNAUD. — *L'Accueil.* — Paris, *Société d'éditions littéraires et artistiques*, Ollendorf, 1901.

Sous les titres suivants : *Bienvenue, Visages et paysages, Les Confidences, Contes, Amour, La Campagne, La Ville, Le Départ.* M. Jean Vignaud donne un volume de vers émus, délicats, souvent mélancoliques qu'on lira avec infiniment de plaisir. Voici la pièce intitulée *Exhortation* :

Donne la fleur et puis le fruit
De ton âme que tu fis belle ;
Qu'elle soit l'étoile nouvelle
Dont la lueur perce la nuit.
Donne la fleur et puis le fruit

⁂

Donne ton cœur plus que ton or,
O possesseur de biens immenses ;
Sache que ce sont tes dépenses
Qui t'amasseront un trésor.
Donne ton cœur plus que ton or.

⁂

Plus que ton or, donne ton temps,
Il n'est pas de meilleure fête
Ton éternité sera faite
De ces ineffables moments.
Plus que ton or, donne ton temps.

⁂

Donne tout, passant, donne tout,
C'est alors que tu seras riche ;
Que crains-tu, pauvre terre en friche,
Puisque le soleil est au bout ?
Donne tout, passant, donne tout.

⁂

C'est alors que tu seras riche

CHARLES H. HASKINS.*Opportunities for american students of history at Paris* (brochure extraite de l'*American historical Review*).

Cette brochure, bien que dédiée aux étudiants américains, nous intéresse à deux égards. D'abord elle met en relief certains défauts de l'or-

ganisation de l'enseignement supérieur en France et en particulier de l'enseignement de l'histoire. Ensuite elle est un exemple utile à suivre : elle nous montre le professeur continuant à guider de loin les travaux de ses élèves, leur indiquant ce qu'ils doivent chercher dans une université étrangère, quelles ressources, quels éléments d'étude il pourrait y trouver.

Nous signalerons en premier lieu dans la brochure de M. Haskins une critique générale de notre enseignement supérieur. Son organisation est compliquée, pour ainsi dire sans unité et non systématique, et la raison en est qu'elle n'a point été conçue d'un seul coup et dans son ensemble, mais qu'elle a été faite en quelque sorte de pièces ajoutées bout à bout ; elle résulte d'une évolution lente où prédominèrent des préjugés conservateurs et l'esprit de tradition. « Le système, dit l'auteur, s'est développé par addition plus que par altération, par la création d'écoles nouvelles plutôt que par la transformation et l'accroissement des anciennes. N'est-ce pas un fait bien étrange pour un peuple qui aime mieux tracer de vastes plans de réformes que d'en accomplir de petites ? »

M. Haskins déplore que le meilleur temps des professeurs soit consacré à la préparation des examens, de sorte qu'il leur reste à peine une heure par semaine pour exposer le résultat de leurs travaux de science pure. Mais, disons-le bien vite à la louange de nos maîtres et pour notre honneur national, cette insuffisance de temps est compensée, d'après l'auteur, par le mérite des professeurs. « Les cours sont préparés avec le plus grand soin au point de vue de la matière et de la forme. Le professeur va droit à son but, expose son sujet avec simplicité, rejette rigoureusement tout accessoire inutile ; et ces qualités compensent en une certaine mesure le petit nombre des cours. Il n'est pas rare qu'un professeur enseigne en un exercice d'une heure ou d'une heure et demie autant, sinon plus de choses que les Allemands ne réussissent à le faire en trois ou quatre de leurs conférences. »

Enfin M. Haskins blâme l'union trop intime de l'histoire et de la géographie dans l'enseignement en France. « La combinaison de l'histoire avec la géographie dans les lycées entraîne l'union artificielle de ces sciences dans les universités. Si, par ce procédé, on appelle l'attention sur un complément de l'histoire trop souvent négligé, on sépare la géographie de la géologie et des études connexes, et l'on établit le divorce entre l'histoire et ses compagnes naturelles, les sciences politiques et économiques ; or, à la suite de ce divorce, on court risque d'ébranler le point d'appui que l'histoire trouve dans le présent, et d'encourager en économie politique une méthode purement doctrinaire. »

Les conclusions de l'auteur sont les suivantes : le séjour à Paris profitera surtout à l'étudiant déjà fort avancé dans la connaissance de l'histoire. « La jeunesse peu mûre, qui n'est pas encore en possession des faits essentiels de l'histoire, qui n'a pas encore reçu une éducation substantielle sur les méthodes de recherches, qui n'a pas d'idées nettes sur la nature de la science historique et sur les raisons qui lui font poursuivre cette étude, est mal préparée à travailler fructueusement au milieu de la multiplicité des cours spéciaux et des nombreuses distractions de la capitale française. »

L. Dhuet.

E. Lavisse. — *Histoire de France*. — Tome I, 2e partie : *les Origines, la Gaule indépendante et la Gaule romaine*, par G. Bloch. — Paris, Hachette, 1900, in-8, 456 p.

Dans le premier volume de l'*Histoire de France* publiée sous la direction de M. Lavisse, M. Bloch avait à nous raconter les transformations de la Gaule jusqu'à l'invasion barbare et à nous décrire ses civilisations successives. La tâche était malaisée. Depuis une cinquantaine d'années, la connaissance des périodes les plus reculées de notre passé national a été renouvelée entièrement. Les tableaux de la Gaule indépendante et de la Gaule romaine qu'avaient tracés Michelet, Henri Martin, Amédée Thierry, ont cessé d'être exacts. Il était nécessaire qu'on substituât des peintures plus vraies, au courant des travaux récents, et que l'histoire, enfin, fît son profit des conquêtes de l'érudition. Mais cette synthèse nouvelle n'avait pas encore été essayée, sauf par M. Jullian dans son petit livre d'excellente vulgarisation, *Gallia*. Si les matériaux ne manquaient pas, ils étaient épars et disséminés. Pour les mettre en œuvre, il fallait reprendre tout le dépouillement des textes littéraires et juridiques, en tenant compte des progrès acquis et des points de vue modifiés, analyser les recueils d'inscriptions et les catalogues de musées, passer au crible les monographies locales et d'innombrables articles de revues. Et ce n'était encore que la partie la moins rude du labeur. Le plan de l'*Histoire de France* exigeait qu'après avoir mené à bien cette immense enquête on eût le courage d'en retenir seulement les conclusions essentielles et de sacrifier délibérément tous les faits secondaires ou douteux. L'auteur devait condenser en 450 pages la substance de ses recherches ; il était tenu d'énoncer ses jugements sans qu'il lui fût possible de donner ses considérants ; il n'avait à compter, pour faire accepter ses assertions, que sur lui-même, sur son art à les bien présenter, à les rendre évidentes, sans attendre le secours commode d'un long cortège de preuves et de citations. M. Bloch a triomphé à la fois des difficultés du sujet et des périls de la méthode. Les modestes proportions du livre et ses allures discrètes ne l'empêchent pas d'être sur cette matière, à l'heure présente, le guide le plus complet, le mieux informé, le plus sûr. La brièveté des développements ne fait jamais tort à la clarté de l'exposition. Ces pages si nourries, où chaque mot porte, où chaque phrase apparaît pleine de sens et grosse de faits comme l'esquisse et le résumé de tout un paragraphe, se lisent avec le plus vif intérêt et plaisent par leur forme même. Le style, nerveux et sobre, soutient sans cesse l'attention. Un heureux concours de rares qualités, plus rarement encore associées, méritera à ce volume un durable succès.

L'ouvrage se divise tout naturellement en deux parties, d'inégale étendue. La première est consacrée aux *Origines* (p. 3-118) ; l'auteur y étudie d'abord les sociétés primitives et les peuples historiques de la Gaule (Livre premier), puis la civilisation de l'époque de l'indépendance et la conquête romaine (Livre II). Ces quatre chapitres sont loin d'avoir tous les mêmes proportions. Le premier est le plus court — un peu trop court peut-être ; mais il faut savoir gré à M. Bloch des quelques mots de préhistoire qu'il a mis en tête de ce livre d'histoire ; les âges de la pierre taillée et de la pierre polie nous aident à mieux comprendre les âges des métaux et la Gaule indépendante. A mesure qu'on s'éloigne de l'obscurité des premiers temps les documents se multiplient, le terrain est plus solide et

mieux connu. Dans le chapitre II du livre premier, on appréciera particulièrement les pages où M. Bloch résume les traits principaux de la constitution et de la civilisation massaliotes ; au chapitre I du livre II, l'exposé des croyances religieuses des Gaulois et les doctrines druidiques; au chapitre II, un récit vivant et dramatique des campagnes de César.

La seconde partie, beaucoup plus considérable, est intitulée : *la Gaule romaine* (p. 121-451). Elle comprend trois livres. Dans l'histoire politique de la Gaule romaine jusqu'à Théodose, M. Bloch distingue deux grandes périodes, dont l'édit de Caracalla marque à peu près la séparation. Le troisième livre est une étude de la société gallo-romaine.

Les trois chapitres du livre premier nous montrent comment et par quels moyens les Romains au Ier et au IIe siècles ont administré et assimilé la Gaule : organisation du pouvoir central (avec de très justes remarques sur la véritable nature de la monarchie impériale, les circonscriptions provinciales, le rôle de Lugdunum, les attributions du gouverneur, la justice, l'impôt, l'armée); organisation des pouvoirs locaux (religion impériale et assemblées provinciales, transformation des Etats gaulois en cités romaines, régime municipal) ; entrée des Gaulois dans la cité romaine par la concession du droit latin, du droit de cité, du *jus honorum*. Le discours de Claude est le plus célèbre épisode de cette romanisation progressive dont témoigne l'onomastique gallo-romaine et que constate et sanctionne l'édit de Caracalla.

Le chapitre I du livre II nous ramène en arrière ; il reprend l'histoire de la Gaule à l'avènement des Flaviens, pour la conduire jusqu'à l'avènement de Dioclétien. M. Bloch préfère un ordre logique à l'ordre strictement chronologique. Il a raconté les insurrections du Ier siècle et les troubles des années 68-70 de l'ère chrétienne à la fin de la première partie, et n'a parlé qu'ensuite de la monarchie impériale fondée dès l'année 27 avant J.-C. et de la division de la Gaule en provinces, achevée dix ans plus tard. De même, dans la seconde partie, il cite l'édit de Caracalla, conclusion naturelle de toute l'évolution des deux siècles précédents, avant de rappeler les événements dont la Gaule a été le théâtre sous les Flaviens et les Antonins. Cette disposition peut être un peu artificielle a permis du moins à l'auteur de séparer très nettement l'analyse des institutions et le récit des faits ; il évite ainsi les deux pires défauts, la confusion et l'obscurité. Dans les chapitres II et III, le système administratif du Bas-Empire est opposé trait pour trait au système du Haut-Empire ; nous voyons ce que devient à cette époque chacun des rouages créés à l'époque antérieure. Mais les temps sont changés ; la machine romaine s'épuise ; le gouvernement central est en pleine décadence ; les institutions municipales manquent de ressort et de vie. La réforme tentée par Dioclétien et Constantin échoue ; l'histoire de la Gaule de Dioclétien à Théodose (chapitre IV) fait pressentir les invasions barbares et la chute prochaine de l'Empire.

Le livre eût été incomplet si, à ces études sur l'état politique de la Gaule romaine, ne s'était jointe l'étude de son état social (livre III). Au chapitre I, M. Bloch, suivant l'exemple qu'avait donné M. Jullian, en son *Gallia*, nous invite à faire avec lui le tour de la Gaule et à passer en revue ses principales cités ; il décrit successivement la Narbonnaise, les trois Gaules, les deux Germanies, en insistant tout particulièrement, comme il était nécessaire, sur Lugdunum, la capitale. La vie intellecuelle

et morale de ces régions (chapitre II) est toute pénétrée d'influences romaines ; les Gaulois ont accepté et adopté la langue, la littérature, l'art, la religion, les mœurs de leurs vainqueurs. La situation des différentes classes, habitants des villes, aristocratie foncière, plèbe rurale (chapitre III) s'explique par les conditions d'existence que leur avait faites le régime impérial romain ; la classe moyenne est écrasée sous le poids des charges fiscales ; on voit apparaître les institutions fondamentales du moyen-âge : la grande propriété territoriale, la recommandation, le précaire, le colonat, le servage. L'établissement des Francs ne fera que hâter la substitution déjà commencée d'un ordre social fondé sur les relations personnelles d'homme à homme à l'ordre social fondé sur le principe d'autorité et la notion de l'Etat.

M. Bloch a laissé de côté à dessein tout ce qui concerne l'introduction du christianisme en Gaule, réservée au volume suivant de l'*Histoire de France*. Il est fâcheux que l'exposé des progrès du christianisme, de son organisation, de l'action qu'il a exercée sur les idées et les mœurs, ait été ainsi reculé. Le christianisme gallo-romain est un des éléments essentiels de la société gallo-romaine. M. Bloch est bien obligé lui-même de faire allusion aux changements apportés par la religion nouvelle ; il eût mieux valu qu'il lui fût permis d'en parler plus amplement.

L'ouvrage est d'un maniement commode ; les sous-titres écrits en marge, par un heureux retour à une vieille coutume trop longtemps négligée, en facilitent la lecture et l'usage. Les références sont très rares, tout à fait exceptionnelles, pour obéir à la règle générale que se sont imposée les auteurs de l'*Histoire de France*. Cependant, les textes les plus importants ont été résumés, cités même en partie : ainsi, par exemple, le discours de Claude à Lyon, l'inscription de Vieux, etc. En tête de chaque chapitre et subdivision de chapitre, on trouve une double bibliographie (sources, ouvrages à consulter) exacte et suffisamment complète, copieuse sans être inutilement surchargée. Le livre de M. Bloch n'est pas appelé seulement à instruire et intéresser le public lettré auquel il s'adresse ; il rendra de grands services à tous ceux qui voudront recourir aux documents eux-mêmes et leur en facilitera singulièrement l'accès et l'intelligence.

MAURICE BESNIER.

J.-E. ALAUX. — *Dieu et le Monde, Essai de Philosophie première*. — 1 vol. in-12 de 188 pages. — Paris, Alcan, 1900.

La métaphysique, pour M. A., ne cherche pas la connaissance mais l'intelligence ; elle a proprement pour objet non de découvrir le réel, mais de reconstruire par la raison la réalité donnée. Cette *réalité donnée* nous la connaissons par l'expérience et par la foi. L'expérience fonde la science, la foi fonde la religion. La métaphysique doit donc prendre pour point de départ les vérités dont l'ensemble constitue ce que l'auteur nomme « le spiritualisme spontané de la religion universelle du genre humain ». Ainsi « le devoir, le libre-arbitre, la raison innée, la responsabilité et l'immortalité de l'âme, la vie éternelle, Dieu », tout cela et beaucoup d'autres choses encore : Trinité, création, etc., ne s'établit pas, mais se pose au début et se retrouve à la fin. On y croit d'abord, on les comprend ensuite ; et, dit M. A. « c'est la métaphysique même ». C'est du moins une certaine façon de faire de la métaphysique.

P. M.

Poctor (Désiré). — *Notes sur l'Américanisme (Quelques-unes de ses lacunes en 1900).* — Paris, Maisonneuve et Cie, 1900, VIII, p. 242, in-8o.

Ce livre qui se présente sous le patronage flatteur du Dr Ernest Hamy est une sorte de répertoire méthodique des questions américaines encore non résolues ou imparfaitement élucidées par la géographie, l'ethnographie, l'histoire des découvertes, l'archéologie précolombienne, etc. L'auteur, bien connu pour ses nombreuses études sur la matière, a complété son travail par plusieurs tables onomastiques des lieux, des peuples et des hommes qui permettent la consultation rapide et fructueuse. Les chapitres (Mexique, Amérique centrale, Pérou, etc.), que nous avons plus particulièrement examinés, nous semblent d'une documentation riche et sûre. Sans doute, on regrette que ces « notes » ne soient que des notes, manquent de vues d'ensemble, abondent en redites ; à l'ordre régional adopté qui en est probablement responsable, on eût préféré un groupement des problèmes par espèce. Tel qu'il est, l'ouvrage évitera beaucoup de tâtonnements aux chercheurs novices et peu d'hommes, en dehors de M. P., étaient capables de l'écrire.

L. Lejeal.

Dr Ernest Hamy. — *Decades Americanæ*; t. III et IV. — Paris, Leroux, 1899; 1 vol. in-8o de VIII-211 pp., 4 pl. et 23 fig.

Ces *Décades*, consacrées à l'étude de quelques problèmes d'archéologie et d'ethnographie américaines, ont complété celles qui eurent tant de succès, il y a quelques années. Elles s'adressent, surtout, aux spécialistes, dont elles sont déjà devenues — comme leurs aînées — un des livres de chevet. Mais elles intéresseront tous les esprits cultivés, curieux de critique ingénieuse, prudente et précise. Toutes les régions et toutes les races de l'Amérique y ont leur part, civilisées aussi bien que sauvages. Mais l'ancien Mexique, avec neuf mémoires sur vingt que renferme le livre, y bénéficie toujours des préférences de l'auteur, de même qu'il est, au résumé, le champ le plus vaste, le plus curieux et le plus riche de l'Américanisme. On me permettra d'indiquer quelques pages comme plus particulièrement attrayantes : *les premiers habitants du Mexique*, mise au point très rigoureuse des dénigrements systématiques de Prescott et des hypothèses parfois fantaisistes de Brasseur; *le prétendu crâne de Moctezuma II*, heureuse application de l'anthropologie à la réfutation d'une légende ; *le Codex Becker no 1 et le manuscrit du Cacique*, où se trouve signalée, pour la première fois, l'étroite parenté, voire l'identité de ces deux textes importants; enfin les *six anciens portraits d'Incas conservés au Musée d'Ethnographie*, instructive étude d'iconographie ethnique. D'ailleurs, la pièce capitale de ce recueil — véritable mine de renseignements classés en belle ordonnance — c'est l'article sur la science française au Mexique, qui expose la part de la France dans la constitution de l'Archéologie précolombienne du Yucatan et de l'Anahuac, avec équité et abondance. Cette étude demeure, du reste, modestement muette sur les travaux personnels de M. le Dr Hamy ; mais elle inspire le regret que le maître n'ait pas trouvé plus d'émules en ces temps-ci, et puisse-t-elle — pour l'honneur de notre pays — lui en susciter!

Léon Lejeal.

L. de Launay. — ***Géologie pratique et petit dictionnaire technique des termes géologiques les plus usuels.*** — Paris, Colin.

Ce livre de *Géologie pratique* est destiné surtout à ceux qui, ne sachant pas la Géologie, ont pourtant besoin d'en connaître les applications. Recherche des engrais minéraux, des sources (eaux potables ou thermales), des matériaux de construction, connaissance des sous-sols, explorations minières, levées géologiques sommaires, tels sont les sujets que l'auteur expose de la manière la plus simple et la plus claire.

Ce manuel accessible à tous conduit aisément à la solution des problèmes qui se posent le plus fréquemment à celui qui veut connaître la structure d'un terrain, les ressources, les productions, les richesses qu'il recèle. Des figures représentent les aspects extérieurs ou les coupes des différents terrains, et les fossiles caractéristiques qui servent à les reconnaître.

L'ouvrage se termine par un très utile lexique où sont expliqués les termes scientifiques les plus usuels : nomenclature et classification des étages géologiques, de sminéraux, des minerais, des fossiles, des gemmes et cristaux, etc.

Nous souhaitons bon succès ou livre de M. de Launay, qui a sa place marquée dans les bibliothèques populaires comme dans celles des hommes qui, sans être des géologues, ne veulent pas demeurer étrangers aux enseignements que donne la géologie sur notre passé, notre présent et peut-être notre avenir.

F. Pisani. — *Traité pratique d'analyse chimique qualitative et quantitative.* — 5e édition, revue, augmentée d'un *traité d'analyse au chalumeau*, 1 vol. in-12., 3 fr. 50. — F. Alcan, éditeur.

Cet ouvrage n'est point un traité complet, mais un résumé pour les commençants et la généralité des chimistes. La première partie de l'ouvrage comprend l'*analyse qualitative*, avec les principales réactions des *acides*, et, parmi celles des *bases*, les plus caractéristiques. L'auteur a cru inutile de donner la description des différents appareils et instruments que la pratique du laboratoire fait connaître beaucoup mieux et plus vite qu'une description. Dans la deuxième partie qui traite de l'*analyse quantitative*, on a donné les généralités concernant la balance, les pesées, la densité, la manière de filtrer et de calciner les précipités. L'auteur traite ensuite du dosage et de la séparation des bases et des acides, en donnant les méthodes reconnues bonnes et tous les détails de manipulation. Des chapitres spéciaux sont consacrés à l'analyse des gaz, aux densités des vapeurs, à l'analyse organique élémentaire, au calcul des analyses. Enfin une série d'analyses à effectuer est indiquée pour permettre de se familiariser avec les principaux dosages. L'ouvrage se termine par un *traité d'analyse au chalumeau* et quelques *Additions* sur certains dosages particuliers.

Giovanni Cesca.— *Cenni storici intorno all' Universita di Messina.* — Messina, 1900.

L'Université de Messine fut fondée en 1548 par Paul III. L'opposition de Catane, les efforts infructueux des Jésuites pour en prendre la direction, en retardèrent l'ouverture réelle jusqu'en 1596. Au XVIIe siècle, l'enseigne-

ment y fut brillant ; Malpighi fut un de ses maîtres. Mais en 1682, les Espagnols rentrés à Messine après le traité de Nimègue punirent la ville de sa révolte par la suppression de son Université. Les études supérieures ne reprirent à Messine qu'en notre siècle. En 1829 l'Académie Caroline revêtit le caractère d'une Université, et en 1838 elle en reçut le nom. La nouvelle Université gérée par un règlement de 1849 qui ne l'autorisait à recruter ses étudiants que dans la province de Messine même, dut aux événements de 1860 et à la loi Casati une liberté et des forces nouvelles. La loi Mateucci de 1862 qui divisait les Universités en deux ordres et la classait au second rang lui porta de nouveau un coup grave. Elle eût même disparu si le ministre Berti était parvenu en 1866 à faire voter la suppression des universités secondaires. Malgré l'échec des projets Bacelli et Cremona sur l'autonomie universitaire, les autorités locales travaillèrent dès lors à développer les ressources de l'Université de Messine et en 1885 par une convention faite avec le ministère, la Ville s'engagea à faire à l'Université un revenu annuel de 60.000 francs, la Province s'engagea de son côté pour 40.000 fr. et la Chambre de commerce pour 10.000. Le ministre, en échange, éleva l'Université ainsi dotée au premier ordre.

Le résultat de cet accord fut de porter le nombre des professeurs de 22 (16 ordinaires et 6 extraordinaires) qu'ils étaient en 1884-85, à 38 (25 ordinaires et 13 extraordinaires) dès 1886-87. Le nombre des étudiants s'éleva progressivement de 300 en 1889-90 à 626 en 1898-90.

Menacée encore une fois de la suppression par le projet Martini en 1892, éprouvée par le tremblement de terre de 1894 qui a fort endommagé les bâtiments, l'Université de Messine n'a cessé, depuis lors, de rassembler des collections scientifiques et de créer des enseignements nouveaux (1).

LÉON ROSENTHAL.

HENRY BERTON. — *L'évolution constitutionnelle du second Empire (doctrines, textes, histoire)*. — 1 vol. in-8 de 770 p. à Paris chez Félix Alcan, 1900. Prix : 12 francs.

M. Berton s'est proposé de montrer dans l'histoire constitutionnelle du second Empire « une évolution continue, complète et pacifique, admirablement conduite, semble-t-il, suivant une courbe parfaite, par une force invincible » évolution qui, du despotisme à ramené progressivement la France vers la liberté. Quelle que soit l'ampleur de son ouvrage, on ne peut dire qu'il ait démontré son postulat d'une façon scientifique et l'on doit lui reprocher d'avoir seulement esquissé d'une manière très large les matières qu'il se proposait de traiter.

Tout d'abord, persuadé « qu'on ne peut connaître les institutions constitutionnelles d'un pays et d'un temps que si l'on connaît bien dans quel temps au milieu de quel peuple et par quels hommes elles ont été élevées, réparées, modifiées » M. B. a cru nécessaire d'associer intimement à l'histoire des institutions qu'il analysait l'histoire du régime impérial. Mais, au lieu de se borner, comme il eût pu le faire, à nous renvoyer aux histoires proprement dites et à procéder par simples allusions, il a cru devoir rappeler lui-même ce que furent les événements et les hommes. De là des chapitres trop brefs, agréables mais superflus et qui donnent

(1) Voir l'article de M. Haguenin paru dans cette Revue le 15 mai 1899.

à un travail sérieux l'aspect d'un ouvrage de seconde main. Est-il bien utile de consacrer deux pages à l'expédition du Mexique et à son contre-coup sur l'opinion publique (p. 208-209), de faire le portrait de Saint-Arnaud (p. 158) ou celui de Haussmann (p. 160) en six lignes ?

D'autre part, malgré le désir qu'il avait de nous rendre sensible le mouvement d'évolution, M. B. n'a, à vrai dire, vraiment développé que les deux aspects extrêmes du régime impérial : après avoir consacré les 205 premières pages de son livre à la Constitution de 1852, il étudiera en plus de 300 pages l'empire libéral. La transition, l'évolution même, le travail sourd ou apparent accompli de 1852 ou. si l'on veut, de 1860 à 1870 occupe, par contre, moins de 200 pages (*Deuxième partie L'Empire libéral*, p. 205-389). Encore, les différentes phases en sont-elles à peine distinguées, sauf dans le chapitre VIII (*Etapes et achèvement de la transformation*).

Un reproche plus grave à adresser à M. B. c'est l'absence d'une bibliographie, la rareté extrême des références et le caractère incomplet de ces dernières. Les ouvrages invoqués, et ils sont peu nombreux, ne le sont, le plus ordinairement, que par leur titre, sans indication de chapitre, de paragraphe ou de pages.

Si l'ouvrage de M. B. manque de rigueur scientifique par contre il témoigne de qualités remarquables d'assimilation et d'exposition. La lecture en est facile et agréable dans les parties les plus abstruses, le développement a une aisance continue. Il faut aussi le louer de la façon élevée, vraiment philosophique, dont il a conçu sa tâche d'historien constitutionnel désireux, en étudiant le passé, de nous avertir pour les expériences futures.

Il serait à souhaiter que de son volume, trop rapide pour satisfaire les érudits et trop compact pour aller au grand public, il dégageât les pages les plus alertes et qu'il fît l'œuvre de véritable et sérieuse vulgarisation pour laquelle il paraît doué. Il conserverait, dans cet exposé allégé, les pages de sa conclusion où il fait le procès de cette République plébiscitaire qui « diffère autant de la République libérale qu'elle ressemble à l'Empire autoritaire », (p. 761) et réaliserait ainsi le désir d'action qu'il semble dans sa préface (p. 5) s'être proposé.

LÉON ROSENTHAL.

EDOUARD DRIAULT. — *Les problèmes politiques et sociaux à la fin du* XIX*e siècle*. — Bibliothèque d'histoire contemporaine, Alcan 1900, in-8. 338 pages.

En dépit du titre, ne cherchez guère dans ce volume qu'une revue des problèmes politiques à la fin du XIXe siècle : la matière d'ailleurs ne manque pas d'ampleur. Les problèmes sociaux ne sont l'objet que d'une esquisse dont le trait est inachevé, à peine appuyé.

A l'heure où se ferme le siècle, au moment où l'Exposition universelle en déroulait encore aux regards le tableau et la synthèse, M. Driault a jugé nécessaire de concentrer, à côté des résultats acquis par la science et par l'art, les questions politiques et les grands débats contemporains : conflits nés tantôt de la violation du droit, tantôt d'une rupture d'équilibre politique ou économique, nés ailleurs d'une mauvaise constitution intérieure, causés enfin par la fièvre ardente qui consume les Etats aussi

bien que les individus, qui les pousse à la recherche de la fortune et les jette les uns sur les autres.

C'est en ces termes ou à peu près que l'auteur résume lui-même les différentes parties de son étude. Mais le monde est emporté dans un mouvement si rapide qu'entre le jour où le livre fit son apparition à la vitrine de l'éditeur et le jour présent où nous le signalons, plusieurs chapitres ont cessé d'être exactement au point : les événements du Transvaal se déroulaient déjà, mais la question chinoise n'avait pas encore pris un caractère aigu, et le roi d'Italie s'appelait encore Humbert.

Sans entrer dans le détail d'une analyse que rendent impossible la diversité et le nombre des questions étudiées, nous nous contenterons d'une remarque : l'auteur prend comme point de départ la question d'Alsace-Lorraine. Certes, ce n'est pas nous qui songerons à lui faire le reproche de ne regarder les choses que du point de vue français. La question d'Alsace-Lorraine est la clef de beaucoup d'autres, de presque toutes les autres, tant elle a eu, tant elle a encore de lointaines répercussions ! La situation de l'Europe, le rôle des puissances européennes en dehors même de l'Europe ne sont-ils pas à beaucoup d'égards le produit des événements de 1870 ? La grande puissance morale du monde a été abaissée, et de ce jour la conscience de l'humanité fut comme obscurcie. Oui « l'Europe paie la rançon du crime qu'elle a permis ! » Le droit, la justice internationale ont perdu leur champion, et le globe est devenu la proie des plus impudentes convoitises ; partout la violence brutale, cynique ou hypocrite ; nulle part d'autre droit que celui du poing : c'est le terme même de la langue germanique.

Il est un péril qu'a fort bien senti M. Driault, un péril que pourtant il a l'imprudence de côtoyer : il rêve volontiers et dans ses rêveries il entrevoit des solutions possibles aux problèmes actuels. Sa rêverie fut parfois pour nous un cauchemar, par exemple il ne serait pas éloigné de consentir le rachat de l'Alsace-Lorraine par la cession de l'Indo-Chine. Puisque de son propre aveu, les rêveries reposent sur des indications trop vagues pour mériter une discussion sérieuse, pourquoi les traduire par des mots, pourquoi donner à de vagues abstractions une apparence, un commencement de réalité ? L'avenir dégagera l'inconnue. La tâche est assez lourde pour l'historien qui se charge de poser les problèmes et d'en préciser les données. Elle suffit ; elle sera bien remplie s'il fournit à ses compatriotes, contemporains et descendants, les lumières qui les guideront vers la solution la meilleure, nous voulons dire vers la solution la mieux adaptée à leurs intérêts, la plus conforme aussi au génie, aux traditions, à l'honneur national.

M. Fallex.

Un député. — *La réforme de l'enseignement secondaire.*

Encore un écrit politique. Articles parus dans le *Siècle* du 28 mai au 13 septembre 1900. L'attaque est menée contre M. Ribot en des termes qui passent aujourd'hui pour parlementaires. M. le Député n'en fait pas mystère : nul n'est républicain s'il ne pense comme lui que le projet de stage scolaire est insuffisant. Si les conclusions de la commission d'enquête parlementaire étaient adoptées et appliquées, elles « ravaleraient l'Université au niveau d'une jésuitière ; depuis dix ans, on ne lui a que

trop infusé l'esprit nouveau ;... elle n'est que trop atteinte du microbe clérical ». Clérical M. Ribot, clérical M. Jules Lemaître ; clérical quiconque ne pense pas comme M. le Député ! Tarte à la crème.

Ce ton outré, violent par parti pris n'augmente pas — au contraire — la valeur et la portée des idées les plus justes : or il s'en rencontre parfois, et les termes modérés qui servent à les exprimer reposent le lecteur autant qu'une accalmie après la tempête. Combien pour son malheur l'Université compte de ces sortes d'amis qui pour vouloir briser des lances en sa faveur, lui font de graves blessures ! Il y a bien du vrai dans ce jugement souvent répété : « Pour l'Université, l'ennemi à redouter c'est bien moins le congréganiste que le politicien »

M. Fallex.

Le Père Joseph Burnichon de la compagnie de Jésus. — *La liberté d'enseignement. Cinquante ans après.* — Victor Lecoffre, 1900, in-18. 315 pages.

Une fois encore, le P. Burnichon réunit en un volume, en les complétant çà et là, une série d'articles parus dans les *Etudes*, articles de polémique courante ; l'auteur s'applique à démontrer par la logique, par la raison que l'enseignement n'est pas une fonction de l'Etat, et par l'histoire que l'idée des droits régaliens de l'Etat est une idée d'invention récente. La loi Falloux est le pivot du livre. Derrière l'abri qu'elle fournit l'attaque est dirigée avec véhémence contre les promoteurs et les partisans du stage scolaire. Critique passionnée de l'Université, éloge, toujours et quand même, de l'enseignement libre. Les dépositions devant la Commission d'enquête parlementaire fournissent une fois de plus à un adversaire de l'Université le moyen de proclamer la crise, la faillite Universitaire.

Le P. Burnichon nous permettra de retenir « que les témoignages dont est composé ce réquisitoire ne méritent pas un crédit illimité ; l'enquête renferme assurément la contre-partie et on extrairait tout aussi bien le panégyrique de l'Enseignement secondaire d'Etat ». Soit, continue-t-il, mais il se dégage de l'ensemble une impression de malaise.

Nous aussi, en fermant ce livre à la dernière page, nous avons ressenti une impression très forte : c'est que la liberté n'est réclamée si vivement que par ceux qui seraient heureux de s'en servir pour la supprimer. Qu'on ne dise pas que c'est de notre part faire un procès de tendance : car nous répondrions par des citations qui apporteraient la preuve de notre affirmation. La liberté ! Mais le clergé a-t-il donc oublié comment il sait la pratiquer ! Et peut-il demander à l'Université, trop longtemps sa victime, de ne pas en avoir gardé la mémoire ?

M. Fallex.

Hatzfeld et Médéric Dufour. — *Aristote, La poétique, édition et traduction nouvelles, précédées d'une étude philosophique*, Lille, Le Bigot frères, 1899, LXIV-121 p. in-8.

Ancien élève de M. Hatzfeld, j'éprouve aujourd'hui plus qu'un regret, un véritable remords, à la pensée de venir trop tard parler d'un livre qui porte si bien, dans quelques-unes de ses parties essentielles, la marque de ce puissant esprit. Le grand travail lexicographique de M. Hatzfeld a

mérité dans ces années dernières les distinctions les plus hautes, et ce professeur, qui avait l'étoffe d'un savant, a eu la consolation, avant de mourir, de voir son œuvre de prédilection couronnée par les suffrages unanimes de la critique. Mais il avait aussi le savoir et le goût d'un helléniste : ses premiers travaux avaient eu pour objet la philosophie grecque, et il avait conservé, de cette fréquentation avec Platon et Aristote, une force extraordinaire de logique, qui faisait l'originalité de son enseignement. Doué d'un esprit également souple dans l'analyse et dans la synthèse, il n'excellait pas moins à décomposer, pour en montrer l'organisme logique, un discours de Tite-Live ou une scène de Corneille, qu'à reconstituer, en un système habile, le plan des *Pensées* de Pascal ou des *Caractères* de La Bruyère.

La même puissance de généralisation se retrouve dans l'étude que nous venons de lire sur la *Poétique* d'Aristote. M. Hatzfeld aimait passionément le théâtre, comme il aimait d'ailleurs la musique, les lettres et tout ce qui fait le charme d'une société polie ; il avait eu bien des fois dans sa vie l'occasion de méditer sur cette œuvre fondamentale, qui contient toute la théorie classique de l'art dramatique. La fameuse *purification des passions* avait dû l'embarrasser, comme tant d'autres ; mais il n'était pas homme à rester indécis entre des solutions diverses, et, de toutes les solutions proposées, il s'était attaché à celle qui lui semblait le mieux convenir au système général d'Aristote sur la morale et l'éducation. Pénétré des idées qu'Aristote expose dans l'*Ethique* et dans la *Politique*, il n'avait aucun doute sur la valeur éducative que le philosophe attribuait à la tragédie : *purifier* la pitié et la crainte, c'était, à ses yeux, ramener ces deux passions à la mesure où elles deviennent une habitude vertueuse ; c'était exercer sur les âmes une influence salutaire, et servir à l'éducation. Cette théorie, déjà exposée par Lessing avec des subtilités parfois excessives, M. Hatzfeld la développe avec une force d'argumentation qui ne pourra manquer de frapper même les partisans résolus d'une explication différente.

Il faut remercier M. Médéric Dufour : c'est lui, nous n'en doutons pas, qui, par son zèle à publier et à traduire le texte difficile d'Aristote, a décidé M. Hatzfeld à donner au public un travail qui risquait autrement de ne jamais voir le jour. M. Dufour a eu, en outre, le mérite d'entreprendre une de ces éditions savantes qui ne rapportent guère à leurs auteurs qu'un succès d'estime : ce n'est pas seulement en France, c'est même en Allemagne, qu'il se rencontre peu d'éditeurs pour des œuvres grecques non inscrites aux programmes universitaires. L'exemple donné par M. Dufour est bon à suivre ; il semble même avoir déjà porté ses fruits : un autre traité d'Aristote, *Sur l'âme*, a trouvé à Bordeaux un traducteur et un commentateur émérite. Il est bien à souhaiter que la vie scientifique de nos Universités françaises continue à se manifester par des publications aussi importantes.

Am. Hauvette.

Pirenne (H.). — *Histoire de Belgique.* — I. *Des origines au commencement du XIVe siècle.* — Bruxelles, Lamertin, 1900, 1 vol. in-8o, XII-431 pages.

Une bonne histoire de Belgique était un des desiderata de la science. A en juger par ce premier volume il semble bien que cette lacune sera

comblée de la manière la plus heureuse. Ce premier volume est excellent. Le style de l'auteur est ferme et clair, presque entièrement purgé des « belgicismes », dont sont si prodigues ses collègues universitaires. L'ouvrage est fondé sur une étude directe des sources et le nom de l'auteur est garant d'une critique scrupuleuse. Il a su ne pas s'égarer dans le dédale des événements et ne retenir des faits que l'essentiel. C'est un travail médité, consciencieux, *honnête* dans toute la force du mot.

Voici l'économie du tome premier. Il est divisé en trois livres. Le livre premier embrasse l'histoire des Pays-Bas jusqu'au XIIe siècle. Nous y signalons particulièrement dans le chapitre Ier ce qui est dit de la colonisation germanique, des premiers contacts entre Francs et Wallons, de la civilisation carolingienne et, dans le chapitre II, des visissitudes du royaume de Lotharingie. Le chapitre III est consacré à l'Empire et à la Féodalité aux Xe et XIe siècles. Le chapitre IV traite de l'origine des institutions territoriales, flamandes et « lotharingiennes », le chapitre V de la vie économique (grands domaines ruraux et terres neuves), le chapitre VI du mouvement intellectuel. Dans le livre II, *Les Pays-Bas au XIIe et XIIIe siècle*, nous assistons au développement des institutions urbaines et à la diminution de la culture allemande au profit des institutions, de la langue, de la littérature et des mœurs françaises. Ce livre le plus intéressant peut-être de l'ouvrage traite dans le chapitre Ier de l'origine des villes (commerce, industrie, institutions urbaines, de la politique féodale jusqu'à la bataille de Bouvines (chap. II) ; de la politique brabançonne au XIIIe siècle et de son triomphe sur l'archevêché de Cologne à la bataille de Wœringen, de la querelle confuse mais si curieuse des d'Avesnes et des Dampierre (chap. III). Le chapitre IV est consacré aux changements politiques et sociaux sous l'influence du commerce et de l'industrie (essor économique des villes, développement de l'agriculture dans les campagnes, constitutions urbaines); le chapitre V à la vie intellectuelle, artistique et religieuse. Le livre III expose les changements considérables qui se préparent dans l'histoire de ce pays : les luttes des patriciens et des métiers, l'échec de la politique d'annexion de Philippe le Bel, la défaite sanglante des Français. La Flandre pressurée par la noblesse devient démocratique et anti-française.

Le vieux « marquisat » diminué de l'Artois et des villes wallonnes est désormais un territoire purement germanique qui n'est plus rattaché à la France que par un lien nominal. L'opposition contre la France, d'abord simplement économique et sociale a pris un caractère national. En terre d'Empire, le duché de Brabant. représentant l'antique duché de Basse-Lorraine, est de son côté et depuis le XIIe siècle tout à fait indépendant du roi de Germanie. A Liège l'organisation ecclésiastique reste prépondérante. Au nord le comté de Hollande forme un petit état quasi autonome, pendant trois siècles ennemi acharné de la Flandre à laquelle il dispute la Zélande. La tâche des ducs de Bourgogne sera d'agglomérer sous une même domination ces quatre ou cinq groupes, en fait indépendants, mais dont la culture se trouve au XIVe siècle sensiblement la même.

Comme on a pu le voir par l'analyse qui précède, l'auteur a consacré la majeure partie de son ouvrage à l'exposé des institutions urbaines et rurales, à l'étude du commerce, de l'industrie, de la littérature, etc. Le lecteur ne s'en plaindra pas. Il y trouvera rassemblés quantité de ren-

seignements qu'il eût été long, pénible et fastidieux de rechercher dans une foule de monographies, dont beaucoup sont difficilement accessibles perdues dans les revues locales. L'auteur ne s'est point du reste contenté de colliger les résultats acquis. Il nous donne sur bien des points, les *ministériales*, l'échevinage rural et urbain, les *jurés*, les *hanses*, l'organisation du domaine rural, etc., des détails nouveaux. Enfin l'esprit dans lequel est conçu l'étude des institutions urbaines nous semble excellent. M. Pirenne ne s'attarde pas aux théories juridiques bien qu'il les connaisse parfaitement : il explique le développement des institutions flamandes par les progrès même du commerce et de l'industrie. La comparaison perpétuelle de la Flandre et du Brabant éclaire le sujet d'une vive lumière. En ce dernier pays, l'archaïsme des institutions urbaines trouve son explication dans une situation économique arriérée. Au XVe siècle le Brabant prendra son essor; mais aux XIIe et XIIIe siècles il est en retard d'un siècle au moins sur la Flandre.

Nous avons rendu justice à l'ouvrage. Nous ne saurions cependant accepter l'idée directrice de l'auteur, qu'il nous expose dans son avant-propos. Nous ne croyons pas avec lui (chap. IX) que « il existe réellement, en dépit des apparences, une histoire de Belgique » au moyen âge. Non ! Cela peut être vrai, et avec quelles réserves, depuis l'époque des ducs de Bourgogne. Mais avant le XVe siècle, on doit parler de l'histoire de la Flandre, du Brabant, du Hainaut, du pays de Liège, etc., nullement d'une histoire de Belgique. Cela ressort de l'antagonisme même entre les deux grands groupes « belges » Flandre et Brabant, signalé par l'auteur lui-même, antagonisme non seulement politique (ainsi p. 231), mais économique, constitutionnel (p. 207, 227, 250), littéraire, artistique (p. 329). Je me hâte d'ajouter que cette idée, fausse à mon sens, n'influe pas sensiblement sur le récit des événements. Dans les volumes suivants, dont nous souhaitons l'apparition prochaine, le « belgisme » de l'auteur aura sans doute de meilleures occasions de s'exercer. Nous nous placerons très volontiers à ce point de vue, la meilleure manière de se rendre compte d'un objet étant sans doute de le regarder sous plusieurs angles. Le patriotisme de M. Pirenne n'est d'ailleurs, ni étroit ni aggressif. On ne saurait mieux le faire comprendre qu'en reproduisant quelques lignes de sa préface (p. 9) :

« Comme notre sol, formé des alluvions de fleuves venant de France « et d'Allemagne, notre culture nationale est une sorte de syncrétisme « où l'on retrouve, mêlés l'un à l'autre et modifiés l'un par l'autre, les « génies de deux races. Sollicitée de toutes parts, elle a été largement « accueillante. Elle est ouverte comme nos frontières, et l'on retrouve « chez elle, à ses belles époques, le riche et harmonieux assemblage des « meilleurs éléments de la civilisation franco-allemande. C'est dans cette « admirable réceptivité, dans cette rare aptitude d'assimilation que réside « l'originalité de la Belgique ; c'est par quoi elle a rendu à l'Europe de « signalés services et c'est à quoi elle doit d'avoir possédé sans sacrifier « l'individualité des deux races dont elle est faite, une vie nationale « commune à chacune d'elles ».

FERDINAND LOT.

RICHARD KLEEN, *secrétaire de légation, etc.* — ***Lois et usage de la neutralité, d'après le droit international conventionnel et coutumier des Etats civilisés.*** — Chevalier Marescq, 1898, t. I, 660 p.

Après une introduction historique développée(1), le tome I de cet important ouvrage aborde les principes fondamentaux de la matière (2), et dans une seconde partie, la question des devoirs des neutres (3). — Comme son titre l'indique, il constitue surtout une étude de la neutralité, telle qu'elle existe en fait, non telle qu'elle devrait être ; « en signalant, dit l'auteur (4), les réformes prochaines que nous semble déjà présager l'époque actuelle..., nous n'avons eu nullement l'intention d'en faire la base de nos paragraphes, mais uniquement celle de ne pas laisser incomplet l'exposé de la matière ; car un exposé complet de la neutralité implique celui de son avenir prochain ». Ce simple exposé des faits lucide et complet saura d'ailleurs, mieux que les théories les plus séduisantes, nous persuader de la nécessité à laquelle les Etats vont se trouver contraints, de réglementer d'une façon précise par des accords internationaux de plus en plus nombreux les règles de la neutralité. C'est de cette nécessité qu'avait conscience la conférence de la Haye, demandant que « la question des droits et des devoirs des neutres soit inscrite au programme d'une prochaine conférence ». Au fur et à mesure en effet que s'accroît la solidarité et la dépendance économique des diverses nations, le respect réciproque de leur indépendance en matière politique s'accentue en même temps ; et cette considération suffit à marquer le danger, de plus en plus grand, d'une situation qui n'est réglée que d'une manière fort insuffisante par les textes, et qui ne peut se rattacher qu'à des principes contradictoires, que les Etats invoquent les uns ou les autres « selon les circonstances », c'est-à-dire leurs intérêts (5).

Ce qui fait la difficulté d'une pareille réglementation, c'est qu'elle a pour but de concilier deux séries d'intérêts contradictoires : l'intérêt des belligérants et celui des neutres. L'intérêt des belligérants tend à empêcher les Etats neutres de favoriser leur adversaire ; l'intérêt des neutres, c'est d'empêcher l'état de guerre de produire à leur égard des conséquences fâcheuses. Selon qu'on s'inspire de l'un ou de l'autre de ces points de vue, il est certain que les solutions à intervenir seront différentes (6). M. Kleen a su s'élever à la conception d'un ordre international, seule juridique dans les matières internationales.

Un de ses mérites, c'est la précision absolue, dans un sujet où l'on se contente trop souvent de solutions approximatives (notamment pour la question si délicate de la contrebande de guerre) (7).

La première partie de l'ouvrage est consacrée aux « principes fondamentaux » de la matière : l'auteur pose d'abord d'une façon très ferme la

(1) p. 1-70.
(2) p. 73-199.
(3) p. 203-659.
(4) p. 69.
(5) Cf. p. 420-1, l'attitude alternative de l'Angleterre, au sujet de la houille considérée ou non comme contrebande de guerre.
(6) Cf. par exemple au sujet de la prohibition de la contrebande de guerre, les conséquences différentes suivant le point de vue, dans Despagnet, *Droit international public*, 2e éd., 1899, p. 709-710.
(7) p. 348-452.

notion de neutralité (1), il examine les questions traditionnelles relatives aux diverses espèces de neutralité (2), et aux personnes susceptibles d'être considérées comme sujets de la neutralité (les seuls Etats souverains, à l'exclusion des individus membres de ces Etats). Il établit ensuite le fondement de la neutralité, qui est la souveraineté même des Etats, « leur conférant le droit de rester autant que possible en dehors des conflits qui surgissent entre d'autres Etats (3) » ; et son but, qui est de tendre à la paix universelle, en limitant la guerre préexistante aux belligérants. — Vient ensuite l'examen des conditions de la neutralité et des règles qui président à son établissement et à son maintien.

Quant aux devoirs des neutres, qui forment l'objet du livre II, l'auteur les classe, 1° en *devoirs d'impartialité* par lesquels l'Etat neutre s'interdit de favoriser ou de défavoriser un belligérant en tout ce qui touche la guerre, « l'Etat neutre accordant ou refusant à l'un des belligérants ce qu'il accorde ou refuse à l'autre,... bien entendu en ce qui concerne indirectement la guerre (4) » ; 2° en devoirs d'*abstention*. L'Etat neutre doit s'abstenir d'apporter aide et renfort à l'un des belligérants ; et dans ce chapitre général, l'auteur examine les prohibitions de subsides et prêts aux belligérants, les questions relatives aux troupes auxiliaires, aux enrôlements, à l'armement et l'équipement en port neutre de navires de guerre pour compte belligérant, à la prohibition de la contrebande de guerre et de certains transports (5). Il présente ensuite les règles relatives aux abus possibles du territoire neutre, et notamment au passage des troupes belligérantes, sur le territoire de l'Etat neutre ; il examine enfin le devoir pour les neutres de respecter le blocus régulièrement établi.

ACHILLE MESTRE.

EDMOND PICARD. — *Le Droit pur, permanences juridiques abstraites*. — Bruxelles et Paris, 1899, 1 vol. in-8° 546 p.

Le volume que l'infatigable professeur et avocat belge vient d'ajouter à la liste déjà longue de ses ouvrages juridiques est un traité d'Encyclopédie du droit. Cette science, cultivée avec amour en Belgique par Ahrun, Roussel, Namur et Orban, avant M. Picard, a pour objet l'étude de la synthèse des vérités permanentes et abstraites du droit. On l'appelle ailleurs, notamment en France, la Philosophie du Droit.

Ce qui frappe avant tout dans le présent ouvrage, c'est un excès de néologismes, un abus extraordinaire de mots et de développements interminables pour expliquer des choses bien connues, on peut dire des lieux communs juridiques. C'est ainsi que les dix parties de cet ouvrage sont consacrées : à la *Caractéristique du Droit*, c'est-à-dire à ce que tout le monde appelle la définition du droit ; au *Phénomène juridique*, ce qui

(1) Voici sa définition (p. 73) : « La neutralité est la situation juridique dans laquelle un Etat pacifique est, autant que possible, laissé en dehors des hostilités qui ont lieu entre des Etats belligérants, et s'abstient lui-même de toute participation ou ingérence dans leur différend, en observant vis-à-vis d'eux une stricte impartialité ».

(2) Neutralité simple ou conventionnelle ; libre ou obligée ; permanente ou accidentelle ; générale ou partielle ; parfaite ou imparfaite.

(3) p. 154.

(4) p. 212.

(5) Cf. pour plus de détails la monographie du même auteur : *De la contrebande de guerre et des transports interdits*, 1893.

n'est que l'étude des sources du droit ; à l'*Anatomie du droit*, autrement dit des éléments constitutifs d'un rapport juridique ; aux *Classifications des droits*; à la *Dynamique des droits particuliers* ou à la formation et l'application du droit ; à la *Dynamique de la Juricité* ou au Combat pour le Droit ; à la *Dynamique de la Juricité dans le temps* ou à l'évolution du droit chez les différents peuples ; à l'*Ætiologie du droit* ou à la base philosophique du droit ; à la *Téléologie juridique* ou au but poursuivi par le droit ; enfin à la *Méthodologie juridique* ou à l'étude et à l'enseignement du droit. Ces néologismes ne sont pas les seuls, d'autres viennent dans le cours de l'ouvrage jeter le trouble dans les idées et compliquer les choses les plus simples. Ainsi, de longs développements y sont consacrés pour montrer qu'on n'est en présence d'un « droit » que lorsqu'un rapport social peut obtenir l'aide de l'autorité publique, ce que M. Picard appelle la *Protection-Contrainte juridique*. La même idée, connue depuis longtemps, avait été indiquée par Ihering dans cette phrase simple et facile à retenir : le droit est tout intérêt juridiquement garanti. De même, jusqu'ici tout le monde savait qu'un droit personnel ou de créance, pris par opposition à droit réel, est le droit qui ne porte sur une chose que par l'intermédiaire d'une personne obligée. Dans la classification des droits de M. Picard, il en est autrement. Ce que nous appelons un droit personnel, M. Picard l'appelle un droit *obligationnel*. En revanche, il réserve l'expression droit personnel pour désigner les droits qu'un individu a sur les différentes manifestations de sa personnalité, par exemple le droit d'être citoyen, le droit d'avoir un nom, le droit d'être capable à sa majorité etc., droits connus jusqu'ici sous le nom de droits politiques, civils et de famille. M. Picard crée enfin une quatrième catégorie de droits : les droits *intellectuels* pour y comprendre ce que, d'une manière abusive, nous appelons, en France, la propriété littéraire, artistique et industrielle.

On pourrait multiplier ces exemples et montrer que M. Picard n'est pas toujours heureux dans ses innovations. Les esprits les plus fermes n'y ont rien à gagner et quant aux débutants, à qui s'adresse plus particulièrement l'Encyclopédie du Droit, loin de voir leur tâche facilitée par des travaux de ce genre, ils risquent d'y puiser de l'aversion pour une science où tout leur paraîtra obscur, jusqu'aux expressions employées pour indiquer les notions les plus élémentaires.

A côté de tant de chapitres dangereux ou simplement inutiles, inspirés du reste le plus souvent d'un sentiment très beau et très élevé, on trouve dans cet ouvrage quelques pages excellentes : ce sont celles qui sont consacrées à l'enseignement du droit (p. 449-487). M. Picard reproche, avec grande raison à mon avis, à l'enseignement actuel de donner une place excessive à l'étude du droit pratique et positif, c'est-à-dire à celui qui peut servir à l'exercice d'une profession. Il lui reproche encore de consacrer beaucoup trop de temps à l'étude des détails du droit romain. Il lui reproche enfin d'avoir un caractère trop scolastique et de ne pas tenir assez compte de la vie réelle de laquelle naît et à laquelle s'applique tout le droit. Pour lui, l'enseignement du droit devrait comprendre d'abord une partie générale et théorique, ensuite une partie historique sur l'évolution du droit et enfin une partie pratique dans laquelle on aurait à étudier les différentes branches du droit actuel. Il voudrait de plus qu'on vulgarisât l'étude du droit par la création d'Universités populaires et qu'à côté de l'enseignement

général, il y eût dans les Universités un enseignement professionnel,c'est-à-dire un enseignement ayant pour objet la profession choisie pour fonction sociale par l'étudiant et la manière de l'exercer noblement et utilement. Sauf sur ce dernier point, le programme indiqué par M. Picard me paraît donner les grandes lignes d'une bonne et utile orientation de l'enseignement du droit. Il n'est pas douteux qu'en France nous marchions dans cette voie. Déjà l'enseignement du droit romain a été réduit à trois semestres et le sera sans doute davantage. Des Universités populaires ont été organisées dans différents centres. D'autre part, le caractère scolastique de l'enseignement tend à disparaître ; de nos jours on se préoccupe d'enseigner beaucoup plus le droit de la vie réelle que celui des textes. Il ne reste plus, pour entrer dans la voie indiquée par M. Picard, qu'à développer dans nos Facultés la partie générale et historique des études de droit.

NICOLAS POLITIS.

BRIÈRE et CARON. — *Répertoire méthodique de l'histoire moderne et contemporaine de la France pour l'année 1899.* — Paris, Georges Bellais, 1901, un vol. 8° de XXIX-229 pages.

Voici la seconde année de ce répertoire inauguré en 1899 par deux des jeunes historiens qui ont fondé la *Revue d'histoire moderne et contemporaine.* Il donne la liste complète de ce qui a paru en 1899 sur l'histoire de France depuis le commencement du seizième siècle jusqu'à nos jours : non seulement les livres, mais les comptes rendus faits sur ces livres ; non seulement les articles des revues importantes, mais ceux des nombreux bulletins publiés par les sociétés locales de toute la France. Les divisions du répertoire sont les suivantes : Histoire par époques ; Histoire militaire ; Histoire religieuse ; Histoire économique et sociale ; Histoire de l'art ; Histoire locale et généalogique. Ce court sommaire suffit à montrer que l'ouvrage s'adresse à des catégories très variées de lecteurs, d'écrivains et d'érudits ; c'est un des meilleurs instruments de travail qu'on ait créés pour l'histoire dans ces dernières années. Tous ceux qui sont appelés à en profiter feront œuvre utile à eux-mêmes et aux autres en contribuant à répandre et à faire connaître cette publication.

GEORGES WEILL.

E. FAGUET. — *Problèmes politiques du temps présent.* — 1 vol. in-18 jésus de XIX-331 pages. — A. Colin 1901.

Qu'il traite de notre *Régime parlementaire* et des moyens de remédier à ses défauts ; ou de l'*Avenir et de la Démocratie* qu'il considère comme inséparables ; ou du *Socialisme dans la Révolution française* (la Révolution n'a pas été consciemment socialiste, et son *appropriationnisme* contenait le socialisme en puissance, et son œuvre n'a pas été socialiste du tout, et la Révolution a été essentiellement favorable au développement de l'idée socialiste) ; ou de la *Liberté de l'Enseignement* pour laquelle il se prononce avec une force et une netteté parfaites ; ou enfin des *Eglises et de* l'*Etat* dont la séparation lui paraît nécessaire, M. Faguet, dans ce nouveau volume fait preuve de la même vigueur dialectique, de la même probité scrupuleuse d'information, de la même fermeté de bon sens et du même libéralisme qui signalaient les « ques-

tions politiques » parues l'année dernière. A quelque problème qu'il s'attache, il a à cœur d'en examiner toutes les faces ; et je ne veux pas prétendre qu'il voit tout et ne laisse plus rien à dire ; mais de ce qu'il aperçoit il tient à ne rien omettre, il le dit sans avoir peur des redites, il s'y arrête sans craindre de paraître parfois comme un peu lent, il s'y appesantit sans trop s'inquiéter si par passages il ne semble pas un peu pesant. Et cela est précis, franc et ferme. Il se montre fidèle à sa théorie que les idées procèdent des faits, les suivent et les expriment, tout en continuant d'estimer qu'elles confèrent aux faits d'où elles sont sorties une puissance nouvelle et singulière. Sa politique est donc réaliste, certes ; mais ne l'est pas exclusivement, et à tout prendre l'est infiniment moins qu'il ne le donnerait lui-même à penser. Il ne se place pas volontiers au point de vue des principes, pas toujours assez à mon gré, beaucoup plus cependant que ne le laisserait croire une lecture superficielle, que ne le disent certaines de ses formules. Car il y a bien quelque chose comme des principes sous-jacents à son ardeur à combattre « la chimère égalitaire » et l'autoritarisme ; ces principes sont autre chose que « d'assez bons résumés des tendances d'un temps », car il remarque lui-même non sans mélancolie que la plupart de ses idées « paraissent juste à contrefil de la direction générale que prend l'histoire de l'Europe à l'heure où nous sommes. » Peut-être bien au reste que ces « principes » que je lui suppose sont tout simplement des besoins impérieux de son esprit. Car le vrai c'est qu'il a le goût des idées qui s'ajoutent aux faits, mais qu'il ne saurait se dispenser d'élever les faits jusqu'aux idées qui les éclairent, les expliquent et les légitiment. Le fond de son tempérament c'est la nécessité de comprendre. Et voilà pourquoi sa discussion et sa méthode sont très positives, et pourquoi il n'est nullement positiviste et ne peut pas l'être. Son libéralisme est fait (comme tout libéralisme véritable, après tout, peut-être) de ce que, ayant vécu pour la pensée et de la pensée, il est pleinement convaincu de la dignité qui s'attache aux choses de la pensée.

P. Malapert.

Lasplasas. — *Etologia ó Filosofia de la Educación.* — San Salvador, 1899.

L'auteur écrit justement, au début de sa préface, que chacun de ses ouvrages ne fait que répéter, étendre ou appliquer l'idée fondamentale de sa philosophie. Dans ce livre, qu'on aurait tort de prendre pour un traité de pédagogie scientifique ou philosophique, on retrouve surtout le système métaphysique et théologique que M. Lasplasas avait exposé déjà dans ses précédents ouvrages : *Filosofia Nueva, — Libertad y Liberalismo, — Filosofia de lo Bello, — Origen, Naturaleza y Formacion del hombre,—La Iglesia y los Estados.* L'auteur se croit en possession de la seule vraie philosophie catholique. Hors de l'Eglise, l'homme est incomplet. Après le peuple juif, seule l'Église a reçu de Dieu le pouvoir et la mission de transmettre aux hommes le souffle de vie. Seule, par la doctrine et par la loi, elle forme la personnalité humaine, elle crée, pour ainsi dire, dans la nature de l'homme, la volonté libre ; seule elle « constitue l'homme en être spirituel et personnel » ; seule elle réalise « le type humain » : car la seule façon d'être pleinement homme est d'être catholique. Seule donc l'Église a le droit et les moyens de donner l'édu-

cation, par sa doctrine et par sa loi. Au fond, d'ailleurs, toute autre loi et toute autre doctrine, incomplète ou viciée, se ramène historiquement à la pure tradition judéo-catholique, qui est la transmission ininterrompue de la volonté de Dieu.

Ces théories éminemment anti-rationalistes ne sont pas aussi nouvelles que l'auteur semble le croire. On y reconnaît, développées et affirmées avec vigueur, bien des idées de Pascal, de Joseph de Maistre, de Hello, des idées familières aux scolastiques et aux théologiens, et des idées chères aux ésotérismes magiques. Au reste, malgré sa prétention et sa résolution d'être essentiellement catholique, et malgré le fond solide d'orthodoxie sur lequel il appuie son système, M. Lasplasas verse bien un peu dans l'hérésie. La *Ciudad de Dios*, de Madrid, en rendant compte d'un de ses livres, avait tout à fait raison d'y découvrir « des propositions du traditionalisme le plus cru ».

Néanmoins, la philosophie de M. Lasplasas ne laissera pas de tenir une place dans le tableau de la philosophie catholique de notre temps. Sa proclamation autoritaire et mystique du magistère absolu de l'Église nous reporte si loin dans le passé qu'elle en prend un air de paradoxe et de nouveauté. Les théories de la cause, de la personnalité humaine et de la liberté méritent l'attention même des philosophes indépendants.

Nourri surtout des doctrines antiques, il ne reste pas étranger au mouvement philosophique contemporain. Il connaît particulièrement les ouvrages français et nos Revues. Les idées de M. Brunetière ont produit sur son esprit une forte impression, et il en combat le « libéralisme » avec une énergie et un soin méticuleux qui donnent au dernier tiers de ce livre un ton très vivant de polémique et d'actualité.

E. HAGUENIN.

M. DUGARD, professeur au lycée Molière.— *De l'éducation moderne des jeunes filles* (Questions du temps présent. — Colin, éditeur).

Mlle Dugard a été frappée d'une difficulté que l'éducation laïque des jeunes filles rencontre dans notre société, et qui, en dépit de succès constatés équitablement par ses adversaires, l'empêche de développer toute son efficacité. « La jeune fille moderne reçoit en réalité une double éducation, celle de l'école et celle de son milieu » ; et cette éducation, reposant de part et d'autre sur des principes différents et des tendances opposées, est ainsi viciée, annihilée par une incessante contradiction. Ces principes et ces tendances, Mlle Dugard les examine successivement, avec une grande sincérité de pensée, avec une clairvoyance qui donne autant de sûreté à la critique que de gravité ferme aux éloges. Elle a assurément une idée très haute, juste et noble, de l'éducation universitaire et « libérale ». Je crois qu'elle a une idée un peu trop défavorable de l'éducation familiale, qu'elle généralise trop ses observations, et que surtout elle attribue trop volontiers à un dessein résolu et systématique des faiblesses, des sottises, des absurdités, des malhonnêtetés même qui ne sont que le résultat de l'indifférence, de la paresse, de l'égoïsme veule des parents. L'éducation « libérale » des jeunes filles a moins à lutter contre des principes rivaux que contre l'absence de principes, contre l'amour de ce manque, contre la commodité qu'il donne à toutes les bassesses de s'épanouir.

Je crois donc également que l'auteur accorde trop d'importance aux

violences de certaines feuilles prétendues religieuses, et de certains « hommes d'action » qui se réclament du catholicisme. En fait, les catholiques intelligents, et ce sont souvent les plus pieux, sont d'accord avec Mlle Dugard sur les inepties, les lâchetés, les dangers, les hontes de cette éducation sans principes dont elle fait remonter la responsabilité aux familles, mais qu'on désignerait plus justement, je pense, en l'appelant *l'éducation mondaine*. Je me permets de signaler à l'attention de Mlle Dugard le livre d'une catholique italienne, Mlle Giacomelli (1) qui, non sans une audacieuse vivacité, élève contre l'éducation vulgaire des jeunes filles à peu près exactement les mêmes protestations qu'elle et propose souvent les mêmes remèdes. Il y a intérêt à constater cette surprenante communauté d'idées. Il y aurait surtout intérêt pour tous à ce que des esprits qui, fût-ce de points de vue divers, combattent le même ennemi,se rendissent compte de leur solidarité, et de la puissance que leur accord peut donner à leurs attaques et à leur action.

E. Haguenin.

Enrico Sicardi. — *Gli amori stravaganti e molteplici di Francesco Petrarca, e l'Amore unico per Madonna Laura de Sade.* — Milano, Hoepli, 1900, in-16, XIII-280 pages avec un fac-simile en phototypie.

Le titre un peu long de ce livre pourra paraître obscur et bizarre à ceux qui ne savent pas que la discorde règne au camp des admirateurs de Pétrarque, sur la question de savoir si ce poète a uniquement célébré Laure, ou si au contraire il a parfois demandé à sa muse de chanter d'autres amours, la réalité de ces autres amours n'étant d'ailleurs pas contestable. C'est M. Cesareo qui a résumé et développé avec le plus d'ingéniosité les arguments, dont quelques-uns sont fort anciens, tendant à découvrir dans le *Canzoniere* des pièces qui ne s'appliquent pas à Laure (2) ; M. Henri Cochin a partiellement réfuté cette manière de voir, dans la mesure où elle contredisait sa thèse : le *Canzoniere*, selon lui, est l'histoire d'un amour, du grand et même du seul amour qui ait inspiré Pétrarque (3). M. Cochin admet pourtant que le poète a pu chanter d'autres dames ; mais il ne pense pas que les poésies inspirées par ces intruses se soient mêlées à celles dont Laure est le sujet. Voici maintenant M. E. Sicardi qui, dans un livre fort intéressant, soutient que Pétrarque n'a jamais chanté que Laure ; il se fait le paladin de la vertu du poète calomnié, et pour un peu demanderait qu'on le canonisât ! Pétrarque aura eu ce rare privilège, qui est tout à son honneur, d'exciter de son vivant, chez ses amis, et bien des siècles après sa mort, chez ses admirateurs, une affection qui va jusqu'à l'adoration. C'est là un phénomène très curieux, dont l'explication, si nous voulions la rechercher ici, nous entraînerait beaucoup trop loin. Constatons seulement que, dans son culte pour Pétrarque, M. Sicardi a déployé une grande souplesse de dialectique. Si quelques-uns de ses arguments sont plus subtils et spécieux que probants, il lui arrive aussi de faire justice de certaines hypothèses que M. Cesareo avait risquées un peu à la légère.

(1) *Antonietta Giacomelli*, Sur la Brèche (traduction française), Perrin, éditeur.
(2) *Giorn. Stor. della lett. ital.*, t. XIX et XX, et plus particulièrement *Nuova Antologia*, juin 1895 et mars 1897.
(3) H. Cochin, *la Chronologie de Canzoniere de Pétrarque*, Paris, 1897.

Sans entrer dans la discussion de ce problème, ce qu'il importe de remarquer, c'est que la question est au fond mal posée ; la discussion, engagée sur un terrain qui n'est pas solide, ne saurait aboutir. Sur quoi raisonne-t-on en effet ? sur quels documents s'appuie-t-on pour pénétrer les secrets amoureux de Pétrarque ? Sur les renseignements contenus dans le *Canzoniere*. Mais ce livre est-il un témoin dont la sincérité soit au-dessus de tout soupçon ? Si, en ces vingt dernières années, la critique de Pétrarque a démontré victorieusement quelque chose, c'est bien ceci : le *Canzoniere* est le fruit de longues et savantes méditations, de tâtonnements et de remaniements qui se prolongèrent jusqu'à l'extrême vieillesse du poète. Ce témoin des amours de la jeunesse de Pétrarque est donc un témoin auquel on a bien fait la leçon ! Et le malheur est que dans toutes ses autres œuvres, dans ses lettres et jusque dans son *Secretum*, Pétrarque n'a dit que ce qu'il a voulu dire ; s'il a eu l'imprudence de laisser échapper quelques semblants d'aveux, que M. Cesareo a recueillis avec empressement, il a été bien assez habile pour fournir aussi des arguments qui ne sont pas négligeables à MM. Cochin et Sicardi. La seule chose certaine, c'est que le *Canzoniere* est avant tout une œuvre d'art, et l'une des plus belles, des plus achevées, des plus humaines que l'on puisse citer ; elle justifie toutes les admirations, mais ce n'est à aucun degré un document historique. Roman d'amour, si l'on veut, mais dont l'unité comme l'intérêt résident seulement dans la personne du poète et dans la peinture minutieuse de ses états d'âme. Pour le reste, il est bien difficile de dire dans quelle mesure la fantaisie se mêle à la vérité.

Ce qu'il convient de reprocher à M. Sicardi, plus que ses illusions sur la valeur objective des poésies de Pétrarque, c'est d'avoir mis sur la première page de son livre le nom de Laure de Sade, proclamant ainsi sans discussion le bien fondé des prétentions de l'abbé de Sade. Il devrait savoir que rien n'est moins prouvé — ni moins probable — que cette identification de la vertueuse coquette du *Canzoniere* avec la matrone, qui donna onze enfants à Audibert de Noves !

Henri Hauvette.

Francesco Flamini. — *Compendio di storia della letteratura italiana*. — Livorno, Giusti, 1900, in-16, XI-297 pages.

Ceci n'est qu'un manuel de littérature italienne, et un manuel destiné aux élèves de l'enseignement secondaire ; mais il se distingue des ouvrages de ce genre par trop d'innovations heureuses et trop de qualités personnelles pour ne pas mériter d'être signalé à un public plus large, à tous ceux qui, pour s'orienter à travers la forêt un peu touffue de la littérature italienne, ont besoin d'un guide sûr, bien informé, bien disant et discret tout à la fois. M. Flamini réalise tous ces desiderata : ceux qui le connaissent par ses publications antérieures n'en seront pas surpris.

H. H.

Paul H. Hanus, assistant professor of the history and art of teaching. Harvard University. — *Educational aims and educational values*. — New-York, London, 1899. — Un vol. in-12 de VI-211 pages.

Le livre s'adresse également aux clercs et aux profanes en matière d'éducation et reproduit des conférences et des articles qui ont été donnés par l'auteur (Préface).

M. Hanus doit être rangé parmi les pédagogues qu'on appellerait plutôt « réalistes ». Son livre s'achève par un éloge très senti de Comenius. Il se réjouit que sous la pression des exigences du public, les matières du programme que nous nommons moderne aient accru leur place dans l'enseignement américain. Tout en maintenant haut l'idée de l'éducation comme préparant l'élève à une participation sérieuse de la vie et à en goûter les plus nobles plaisirs, il veut qu'on introduise le travail manuel, des cours commerciaux, des cours de politique et d'économie politique propres à endiguer le socialisme et l'anarchie. Il pense que l'ancienne éducation représentait une grande perte de temps et que la théorie bien connue de la « gymnastique de l'esprit » est à peu près une absurdité. Il nous renverrait volontiers pour l'étude des auteurs anciens à des traductions qu'il déclare « admirables ».

Il veut généreusement que les hautes écoles servent à dispenser au peuple une culture libérale et générale et dans cette vue, par une conséquence qui est loin d'être rigoureuse, il semble vouloir mettre comme une soudure étroite entre l'enseignement primaire et le secondaire. Aussi bien il déclare, en connaissance de cause sans doute, que le système allemand des stratifications superposées des ordres d'enseignement et des écoles séparées est entièrement antipathique à l'esprit américain. Il demande des compartiments voisins, communiquants et que l'élève ait le droit de choisir dans l'enseignement secondaire les cours où il se sent le plus d'aptitudes.

Il paraît que depuis nombre d'années les programmes sont en Amérique comme chez nous dans une instabilité perpétuelle et qu'on en a fait une sorte de chaos. Pour tirer tout cela au clair et en faire sortir les biens qu'on attend, M. Hanus a confiance dans la science qu'il professe, dans la pédagogie. Une grande partie de son livre est consacrée à prôner son saint, c'est-à-dire l'art qu'il enseigne et c'est un saint à qui je ne suis pas moins dévot que lui.

Je voudrais qu'on fît attention aux renseignements et aux idées que M. Hanus nous communique à cet égard en mainte page de son livre. Depuis une trentaine d'années, dit-il, l'éducation, de routinière et de mécanique, est devenue rationnelle en principe. Il s'est fondé des associations pour l'étude des questions d'éducation. Une haute importance a été reconnue à la pédagogie. Les questions qu'elle soulève sont traitées dans les revues, les magazines et même les journaux publics. Le temps va venir où on ne voudra plus de professeurs qui ne soient pas pédagogues. On a établi des chaires de pédagogie dans les Universités pour répondre aux besoins et aux demandes expresses qui se sont produites. On reconnaît la nécessité de la pédagogie pour les principaux et surintendants des maisons d'éducation publique, bien que la masse ignore encore tout l'intérêt de cette science. Elle convient à tous les étudiants de l'Université ; quand ils l'auront pratiquée, on pourra éliminer des comités d'éducation les politiciens qui les encombrent et qui n'y cherchent que leur avantage. Au début, les cours d'éducation à Harvard furent fréquentés par quatre étudiants, il y en a maintenant *cent quarante*. Des professeurs s'y inscrivent, après avoir obtenu un an de congé ou même résigné leurs fonc-

tions pour se perfectionner ainsi dans leur état. On y traite des méthodes d'enseignement en général et de celles de l'enseignement secondaire dans un esprit tout professionnel ; il y a un « séminaire » pédagogique et les maisons d'éducation voisines servent en fait d'écoles annexes pour les exercices pratiques qui occupent deux heures par semaine pour chaque élève. Le programme pédagogique est complet. Des travaux écrits sont fournis, des discussions ont lieu. Certains étudiants déjà préparés font une sorte de stage de six mois, avec quatre à six heures d'enseignement par semaine : de là, sort une thèse de cent cinquante pages fondée sur des expériences personnelles ; les élèves du séminaire donnent un essai par trimestre. M. Hanus, comme pour mieux expliquer ce qu'il souhaite, consacre un chapitre à la préparation du professeur de mathématiques tel qu'il le conçoit et on voit alors si la pédagogie d'une science consiste à avoir appris tout uniment cette science même. Enfin l'auteur estime qu'il devrait y avoir des cours d'histoire de l'éducation et des cours d'éducation jusque dans l'enseignement secondaire, pour préparer la coopération de la maison et particulièrement des hommes avec l'école.

C'est nous qui devrions apprendre ces choses aux Américains. Il faut remercier M. Hanus de nous rappeler par son livre plein d'entrain au sentiment de notre quasi-immobilité et de notre pauvreté.

G. D.

Alex. Tuetey. — *Répertoire général des sources manuscrites de l'histoire de Paris pendant la Révolution française.* — Tome IV. — *Assemblée législative* (première partie). — Imprimerie nouvelle (dépôt chez H. Champion, libraire), 1899, 1 vol. in-4°, XXXV-632 pages.

Le répertoire général des sources manuscrites de l'histoire de Paris pendant la Révolution française a rempli trois volumes in-4°, pour la seule Assemblée Constituante. Le tome IV ne fait qu'entamer l'histoire de la Législative. Si l'on songe que l'auteur se propose de mener son œuvre jusqu'en 1799, on demeure effrayé du labeur colossal ainsi entrepris. Tandis que M. Maurice Tourneux, dont les travaux parallèles sont le complément indispensable de celui-ci, a pu estimer à cinq le nombre des volumes qui lui seront nécessaires pour établir la bibliographie, c'est-à-dire la liste des imprimés, pour la même période, tandis que déjà il a pu indiquer les sous-titres des trois derniers volumes qu'il prépare, M. Tuetey garde une réserve prudente et n'annonce le contenu d'un tome, que lors de sa mise en vente.

Le premier a paru en 1890, le second en 1892, le troisième en fin d'année 1893, le quatrième est datée de 1899.

Le dépouillement des documents exige à lui seul un temps considérable : Archives nationales, Bibliothèque nationale, archives historiques du ministère de la guerre, archives du ministère de la justice, manuscrits de la Bibliothèque de Paris, de la Bibliothèque de l'Arsenal, archives de la Seine, archives de la Préfecture de police, archives départementales de Seine-et-Oise, Bibliothèque municipale de Versailles, telle est, si nous ne commettons pas d'omission, la liste complète de tous les dépôts publics où s'exercent les fouilles patientes de M. Tuetey.

A mesure que le dépouillement s'opère, chaque pièce est succinctement

analysée et souvent, toutes les fois que la chose est possible, accompagnée d'indications bibliographiques. Enfin le classement est méthodiquement fait, classement à coup sûr des plus embarrassants. Celui que M. Tuetey a cru devoir adopter après mûre réflexion nous apparaît dans toute son ampleur, grâce aux trois premiers volumes. Après les préliminaires, où prennent place les mémoires et récits personnels, défilent quinze chapitres dans l'ordre suivant : journées historiques de la Révolution et événements politiques ; — élections et assemblées électorales ; — subsistance et approvisionnements : — organisation municipale ; — actes et délibérations des districts ; — actes et délibérations des sections ; — police et esprit public ; — garde nationale parisienne et corps annexes ; — assistance publique, hôpitaux et hospices ; — instruction publique, beaux-arts, théâtre : — travaux publics et voirie ; — finances et domaine : — culte ; — justice ; — commerce et manufactures.

Le tome IV nous fait présumer que cette classification ne subira pas beaucoup de changements ; il ne contient encore, après les mémoires et récits personnels, qui sont en très petit nombre, que le commencement des journées historiques et des événements politiques, au temps de la Législative : il se ferme sur la journée du 10 août.

L'intérêt qui s'attache à cette publication gigantesque est de premier ordre : M. Tuetey a pris soin de le faire nettement ressortir dans l'introduction de son premier volume. Aujourd'hui que l'étude de la Révolution se poursuit scientifiquement, les documents manuscrits (et par là s'entendent les rapports administratifs, les informations judiciaires, les lettres confidentielles, les pièces de comptabilité, etc.) « nous présentent les événements sous leur vrai jour » ; c'est qu' « ils ne sont point arrangés en vue du public ni pour les besoins d'une cause ». Sans doute on pourra bien dire que ce sont là les tout petits côtés de l'histoire. Mais en étudiant ces documents, même les plus minimes, en les accumulant, en les rapprochant les uns des autres, il devient possible « de contrôler les récits personnels, de se rendre un compte exact des faits et d'en suivre l'enchaînement ». L'analyse succincte que M. Tuetey fait de chaque pièce permet déjà, à elle seule, de recomposer l'historique d'un événement, d'une institution. Afin de prouver, sans réfutation possible, son assertion, M. Tuetey a étudié de cette manière, dans chacune de ses introductions, un sujet déterminé sur lequel il a projeté une lumière nouvelle, et qui ne trompe pas, car elle n'est pas empruntée : au tome I. l'affaire Réveillon ; au tome II, un quartier de Paris de 1789 à 1791, celui du Palais-Royal ; dans le présent volume enfin, la journée du 10 août.

Sur plus d'un point, les conclusions auxquelles il s'arrête rectifient les idées reçues ; elles sont assez solidement étayées, pour ne pas redouter une contre épreuve. La journée du 10 août a été enveloppée d'obscurités difficiles à dissiper, travestie encore par l'esprit de parti. M. Tuetey commence par examiner les éléments dont se composaient les forces insurrectionnelles qui assaillirent les Tuileries ; il saisit sur le vif la ferveur des sentiments patriotiques qui animaient fédérés et gardes nationaux ; il note la participation indéniable des femmes qui se signalèrent, dit-il, par leur exaltation et leur ardeur guerrière : « L'insurrection du 10 août, quoiqu'on ait prétendu l'assimiler à une simple émeute, fut l'explosion de colères longtemps amassées, le déchaînement de la fureur de tout un peuple, des provinces comme des parisiens, en un mot ce fut un mou-

vement national ». Ce récit a peut-être le tort de masquer un peu trop la part individuelle qui revient aux meneurs de la Révolution, la part de Danton, entre autres ; avec son merveilleux instinct de démagogue, il ramassa toutes les passions nationales pour les lancer à l'assaut de la royauté.

Après avoir relevé des incidents curieux, des traits caractéristiques qui ont jusqu'ici échappé aux historiens, M. Tuetey établit que les premiers coups de feu partirent du côté des Suisses. Les actes d'humanité qu'il relève chez les vainqueurs ne lui font pas méconnaître l'odieux de massacres abominables, qui remplissent d'horreur et de dégoût. D'autre part il est souverainement injuste de ne retenir, comme l'a fait Taine, que les actes de déprédation, de dire sans atténuation qu'au 10 août « la nation se garnit les mains et s'en donna à cœur joie dans le palais » : beaucoup de citoyens, et des plus pauvres, firent montre de désintéressement, sauvèrent du pillage et apportèrent à l'Assemblée les objets de prix, sans vouloir accepter la récompense de leur honnêteté.

Enfin le nombre des victimes du 10 août prête aux controverses ; devant l'impossibilité matérielle où l'on se trouve de préciser le chiffre, M. Tuetey s'efforce de serrer de très près la vérité : les états officiels, dressés en 1792 et 1793, établissent que le nombre des fédérés marseillais, bretons ou d'autres régions, celui des gardes nationaux des sections parisiennes, tués, blessés ou morts de leurs blessures, s'éleva à 374 : une légère erreur — deux unités en trop — s'est glissée dans la récapitulation faite par l'auteur.

Cette analyse permettra, croyons-nous, d'apprécier l'importance et la valeur du travail de M. Tuetey ; il n'est pas de travailleur sérieux qui ne lui sache gré des fatigues qu'il a assumées, qui ne sente combien de temps et de peine il lui épargne. Et dans la reconnaissance bien légitime qu'on lui témoignera, on tiendra à associer le Conseil municipal de Paris. Quelque opinion politique que l'on professe, il est de toute justice de reconnaître qu'il montre toujours le souci le plus vif pour le passé de la ville ; il est de tradition qu'il se prête de ce chef aux initiatives les plus heureuses, et jamais il n'est fait appel en vain à son intelligente générosité.

M. Fallex.

Er. Belzung, *professeur agrégé de sciences naturelles au lycée Charlemagne, docteur ès sciences.* — *Anatomie et physiologie végétales.* — Paris, Alcan, 1900.

Il y a énormément de choses dans le livre de M. Belzung. Ceux qui veulent se documenter sur les questions de botanique sans recourir aux mémoires originaux y trouveront beaucoup à apprendre. En particulier, la sixième partie, intitulée « Associations végétales. — Symbiose » contient un grand nombre de faits, intéressants pour tout le monde, et que l'on ne trouvait pas en général dans les traités de botanique ; il faut féliciter l'auteur de l'effort qu'il a fait pour introduire, dans l'enseignement courant, cette partie trop négligée de la science des plantes. On peut donc dire hardiment beaucoup de bien du livre de M. Belzung ; c'est une compilation abondante.

Mais quel ordre bizarre, quelle méthode singulière ! On dirait que l'auteur a, de parti pris, éloigné de son enseignement toute considération

philosophique, je dirai même, toute considération scientifique ; Huxley prétend que l'effort des Biologistes modernes a élevé au rang de ***sciences*** naturelles les études que l'on réunissait autrefois sous le nom plus modeste d'***histoire*** naturelle ; le livre de M. Belzung est un bon livre d'***histoire*** naturelle ; ce n'est pas une œuvre scientifique.

Cette critique n'aurait aucune importance si l'ouvrage s'adressait uniquement aux élèves des écoles techniques d'agriculture, mais l'auteur le destine aux étudiants des Facultés et il me semble que la tendance de l'enseignement des Facultés est toute différente.

D'abord, dès le début, M. Belzung subordonne entièrement la physiologie à la morphologie, tout en déclarant que ces deux sciences sont solidaires ; les mécanismes physiologiques empruntent sans doute les éléments morphologiques de la structure, mais ces éléments morphologiques sont eux-mêmes créés par des phénomènes physiologiques et il n'est pas inutile de l'annoncer immédiatement aux commençants : « La connaissance morphologique d'une formation, celle du bois, par exemple, renseigne sur les fonctions dont elle est l'instrument. » Fort bien, mais le bois n'est il pas lui-même formé de squelettes de cellules ayant vécu activement d'abord?

Il est certain que ceci est seulement une critique de méthode, car tous les faits relatifs à la croissance des plantes sont ultérieurement exposés dans le livre.

L'auteur abandonne la méthode reconnue bonne par la plupart des biologistes modernes ; au lieu de procéder du simple au composé, il suit la marche inverse. Il étudie la reproduction sexuelle avant la reproduction agame : il étudie la reproduction des phanérogames avant la reproduction des cryptogames, etc., etc. Je ne crois pas que l'exposition y gagne beaucoup en clarté ; toute la philosophie botanique s'en trouve, par contre, absolument enterrée.

Ceci étant dit pour la marche générale de l'exposé, il resterait quelques petites critiques de détail à faire. L'auteur n'abandonne pas la vieille dénomination d'*assimilation* donnée à la fonction chlorophyllienne ; bien plus, il appelle cette fonction l'assimilation directe, considérant comme indirecte l'assimilation proprement dite, la seule qui se rencontre chez les plantes sans chlorophylle ; il y a là un abus de mots qui rend le langage très peu précis et qui devrait être abandonné.

Dans un petit paragraphe consacré à la génération spontanée originelle, M. Belzung semble incliner vers l'hypothèse de Lord Kelvin, c'est-à-dire de l'introduction de la vie sur la terre par un bolide ; quant à l'apparition directe sur la terre, elle lui semble plus difficile à admettre : « Par quelles forces autres que l'affinité directe ou la radiation scolaire, cette vaste synthèse, cette assimilation première aurait-elle pu être réalisée ? » Mais si la vie est venue sur la terre d'une autre planète, quelles autres forces que l'affinité directe ou la radiation.... etc... existaient donc sur cette autre planète ?

Toutes ces petites critiques n'enlèvent pas sa valeur au livre de M. Belzung. C'est un recueil complet et soigneusement exécuté, et qui fait le plus grand honneur à l'érudition botanique de son auteur. Plus de 1700 gravures facilitent la lecture de ce gros ouvrage qui pourra rendre les plus grands services aux étudiants des écoles d'agriculture et à tous ceux qui ont besoin de connaissances techniques.

Félix Le Dantec.

Giovanni Cesca. — *L'Universita di Messina e la C^ia di Gesu* (Messine, A. Trimarchi, edit. 1900, in-4° 36 pages).

Cette étude est une très intéressante contribution à l'histoire de l'Université de Messine, des préliminaires de sa fondation en 1547 à sa suppression en 1679. Elle montre à diverses reprises les rapports étroits de la vie politique et de l'enseignement secondaire ou supérieur aux xvi° et xvii° siècles. D'autre part, elle fait connaître la division des études à cette époque et l'indépendance relative du droit et de la médecine à l'égard des autres enseignements universitaires.

« La Compagnie de Jésus ressemble bien moins à une réunion de moines qu'à une armée rangée en bataille, toujours prête à combattre ». Sa caractéristique est une relative indifférence à l'égard de l'éducation populaire et un souci constant de façonner l'esprit des jeunes bourgeois et aristocrates conformément à son idéal. Le collège de Messine fut un des premiers que fondèrent les Jésuites sous la direction immédiate d'Ignace de Loyola. Les pourparlers durèrent du 28 février 1547 au 14 janvier 1548 ; le principal négociateur fut Jérôme Domenech qui devint le recteur du nouveau collège. Ses dix collaborateurs furent reçus en grande pompe par la population et les autorités de Messine le 8 avril 1548. Le 29 septembre, les Pères firent publier dans la Sicile et la Calabre le programme de leur enseignement pour l'année scolaire 1548-1549. Le 16 novembre 1548, sur les instances de la municipalité de Messine, secondée par Ignace de Loyola lui-même, une bulle de Paul III accordait à Messine une Université. Mais Catane jouissait d'un privilège antérieur ; puis il y eut un revirement d'opinion à Messine même, de sorte que la nouvelle Université ne put ouvrir ses cours que le 22 décembre 1549, il y a un peu plus de 350 ans. Bientôt les docteurs en droit et en médecine se refusèrent à reconnaître l'autorité du recteur jésuite, dès le 11 mars 1550, ils ne relevaient plus que de la municipalité. Puis ce furent de nouvelles difficultés qui chassèrent les étudiants et rendirent précaire l'existence de l'Université : suivant les époques, le nombre des Jésuites qui y furent chargés de cours, fut très restreint ou très considérable. Plusieurs fois, Messine faillit perdre son privilège au point de vue de la collation des grades d'enseignement supérieur. Quant aux Jésuites, si, en 1597, il ne fut plus question d'eux dans la réorganisation de l'Université, ils redevinrent très puissants en 1628, au moment où il fut question de diviser la Sicile en deux provinces, celle de Palerme et celle de Messine. L'échec de ce projet fut un échec pour l'influence jésuitique à Messine ; elle apparut de nouveau en 1637 ; mais à partir de 1640, il n'est plus fait mention d'aucun rapport entre la Compagnie et l'Université. De 1640 à 1672, les Jésuites sont en lutte incessante avec la cité de Messine qui, bientôt soulevée contre la domination espagnole, ensuite vaincue, se voit enfin priver de son Université au profit de Catane en 1679.

G. L. Duprat.

L. Cope Cornford. — *English composition, a Manual of Theory and Practice.* — London, David Nutt, 1900.

Il est intéressant de citer quelques lignes de la préface du livre que M. Cope Cornford vient d'offrir aux maîtres des écoles secondaires d'Angleterre : « Ce n'est pas trop dire, écrit-il, que d'affirmer que, pendant fort longtemps, la vérité de la théorie qui veut que l'étude longue et la-

borieuse des langues mortes de la Grèce et de Rome ait pour résultat nécessaire la connaissance de la langue vivante de l'Angleterre, a été considérée comme acquise. Mais l'expérience nous a enseigné, au contraire, qu'acquérir l'usage d'une langue par toute autre méthode que celle qui consiste à étudier la langue en question est matériellement impossible. Les autorités pédagogiques françaises et allemandes sont déjà arrivées à cette conclusion, et les programmes scolaires de ces deux pays prescrivent des exercices soigneusement gradués qui ont pour objet de mettre peu à peu l'élève en état de bien connaître sa langue maternelle dans ses éléments et par la suite de la parler et de l'écrire avec facilité, correction, et même élégance. Et, autant que je l'ai pu, puisque le génie et les traditions anglaises sont différentes, j'ai essayé d'adapter ces exercices à nos besoins »...

Il y a là un curieux témoignage de la manière dont l'Angleterre, jusqu'ici si conservatrice en fait d'enseignement, s'est efforcée, au cours des dernières années, d'emprunter à l'étranger, et plus encore à l'Allemagne qu'à nous peut-être, des méthodes et des programmes nouveaux. A d'autres égards, le livre que nous avons sous les yeux est un très louable effort dont l'objet est d'unir aussi étroitement que possible, la pratique, — c'est-à-dire des exemples très habilement choisis dans l'œuvre des grands écrivains, — à la théorie, qui est réduite à un minimum d'ailleurs suffisant. Chaque précepte est tiré d'un exemple, et la rhétorique abstraite abandonne presque entièrement la place à une rhétorique concrète et expérimentale qui la vaut bien.

MAURICE KUHN.

A. PINLOCHE. — *L'enseignement secondaire en Allemagne d'après les documents officiels.* — Paris, Delagrave, 1900.

L'auteur a réuni dans ce petit ouvrage tous les documents essentiels relatifs à l'enseignement secondaire en Allemagne. On y trouve tous les renseignements désirables sur l'organisation et l'administration de cet enseignement, sur la préparation pédagogique, le recrutement et la situation du personnel enseignant, le régime des établissements, les examens de passage, les plans d'études des divers établissements (gymnases, réalgymnases, écoles réales supérieures, écoles réales) suivis des programmes et instructions, et les examens scolaires, le tout présenté avec la plus grande clarté. L'auteur résume, dans son introduction, l'histoire des réformes de l'enseignement secondaire en Allemagne depuis le XVIIIe siècle, en insistant sur les plus récentes ; il fait ressortir les avantages que lui paraît offrir l'organisation de l'enseignement secondaire en Allemagne et en signale les inconvénients. Cet ouvrage ne peut manquer d'être bien accueilli par tous ceux que préoccupent les prochaines réformes de notre propre enseignement secondaire.

M. P.

PAUL DUPUY. — *Les fondements de la morale, ses limites, ses auxiliaires.* — Alcan, 1900.

Le but que M. Dupuy s'est proposé d'atteindre est celui-ci : « Malgré les divergences, dit-il, et les contradictions que mettent en pleine lumière la variété et l'opposition des points de départ, en morale, on a le droit d'être surpris, en bonne logique, de trouver tant d'analogie, si peu de

contraste dans la pratique d'adversaires si tranchés, quand il s'agit des principes eux-mêmes. N'y a-t-il point là une indication qu'il y a dans le sous-sol des doctrines ennemies, un certain nombre de données communes qu'il s'agirait de dégager, de mettre au grand jour comme une roc mis à nu, et sur lequel, fondement solide, toute morale se pose ». L'auteur nous donne donc son appréciation sur la morale élémentaire, la morale religieuse, la morale philosophique, la morale scientifique, le bien, l'obligation morale, le phénoménisme, la liberté morale, la responsabilité, le droit, le devoir, l'utile, le sentiment moral, la religion, le beau, le vrai et l'imitation. Nous ne pouvons ici formuler les objections et les réserves que font naître sur ces divers sujets les vues de M. Dupuy. Il a cherché à montrer comment sa doctrine se distingue nettement du naturisme, du positivisme contemporain et du mécanisme ; en un mot de tout ce qui constitue la morale dite scientifique, dans ces divers systèmes. A son avis le principe premier, la donnée essentielle et fondamentale de l'Ethique c'est de réaliser la loi conçue par la raison. S'appuyant sur les travaux de Claude Bernard il met en garde contre certaines erreurs très fréquentes, il rappelle aux vulgarisateurs qui l'oublient ou l'ignorent souvent que « les expressions de propriétés du protoplasme, d'évolution, de nature, ne sont que des mots qui servent à désigner des choses dont nous ne savons absolument rien. Sans y prendre garde, nous avons personnifié des X et rien de plus ». L'auteur a tenté de faire l'accord, d'établir la corrélation entre ses propres idées en étudiant ces trois termes : personne morale ; loi naturelle et rationnelle, à confirmation empirique ; volonté collaborant à la réalisation de la loi.

E. C.

Ch. Lebaigue. — *La Réforme orthographique*. Nouvelle édition. Paris, E. Plon.

M. Ch. Lebaigue a écrit la première édition de cet excellent ouvrage au moment où l'on se prenait à espérer que l'orthographe française, enfin simplifiée, allait sacrifier un peu moins au caprice, un peu plus à la logique. Espoir déçu ! Il semble aujourd'hui que les Immortels en aient voulu autrement. Cependant si un jour l'Académie voulait se laisser convaincre que son devoir n'est pas de « maintenir et s'abstenir », mais de céder méthodiquement aux justes exigences de l'opinion publique, je ne vois pas de livre plus capable de lui prouver la légitimité et la possibilité d'une refonte un peu radicale de cette orthographe maudite des maîtres et des élèves. A égale distance des phonétistes intransigeants et des étymologistes irréductibles, M. Ch. Lebaigue étudie les différents systèmes de graphie, reconnaît sans hésitation, même dans les théories dont il reprouve l'ensemble, la part de vérité qu'elles contiennent et montre à nu ce qu'elles ont de décevant, de chimérique, d'irréalisable. S'il paraît avoir un penchant trop marqué pour les étymologistes, on ne lui en veut pas, tant il apporte de sincérité à l'étude du problème. Que les réformistes obtiennent le peu que propose M. Ch. Lebaigue, ce sera déjà pour eux une grande et belle victoire. Ils ne sauraient mieux la préparer que par la diffusion de cet ouvrage qui témoigne lui aussi « d'un esprit consciencieux, modéré et pondéré, à la fois hardi et prudent. »

X.

REVUES FRANÇAISES ET ÉTRANGÈRES

Revue philosophique. — *Janvier 1901.* — M. Brochard, *La morale ancienne et la morale moderne.* — La morale antique n'a pas l'idée d'obligation, de devoir qui est fondamentale dans la morale moderne; elle remplace les listes de devoirs par les tableaux ou les portraits, parce que, proposant à l'homme d'atteindre le bonheur de la vie présente, il serait absurde ou dérisoire de lui dire qu'il est obligé de faire ce qui lui est avantageux et de prendre un air comminatoire pour lui prescrire son propre bonheur. Les idées connexes, conscience, péché, mérite, démérite, responsabilité morale manquent entièrement à la morale ancienne. Quand elle fait appel à l'idée de liberté, c'est pour établir que l'homme peut se soustraire à la fatalité extérieure, réaliser le souverain bien, atteindre à la vie heureuse.

Il en est de même de l'idée de l'immortalité ou de la vie future qui ne joue aucun rôle dans la morale grecque. Pour Platon même, qui justifie l'immortalité, on peut exposer toute sa morale, idées sur la justice, doctrine de la vertu, théorie du souverain bien, sans faire intervenir la croyance à l'âme immortelle. Au contraire, la morale telle qu'on l'enseigne le plus souvent aujourd'hui repose toute entière sur la croyance à la vie future et l'on ne se désintéresse du bonheur dans la vie présente qu'à la condition de retrouver dans l'autre monde un bonheur plus grand et plus sûr. Dès lors il faut, dit M. Brochard, ou bien considérer la morale antique comme abrogée par la morale moderne qui lui serait infiniment supérieure — ce qui serait une pétition de principe — ou bien se demander si les représentants de la morale moderne n'ont point fait une confusion entre le point de vue philosophique et le point de vue religieux ou théologique. Si la morale fondée sur un commandement divin, suppose une alliance entre un Dieu et son peuple, elle implique et explique, pour l'homme, l'idée de devoir ; mais on est embarrassé, au point de vue purement rationnel et philosophique pour définir le devoir. Kant ne l'a pas fait suffisamment, comme le lui a reproché bien avant Fouillée, Schopenhauer, pour qui l'impératif catégorique est inspiré par le Décalogue. Seul d'ailleurs il a posé la question en ces termes. Descartes, Malebranche, Spinoza, même Rousseau, la Révolution française se rattachent à la morale antique et ce que nous considérons comme une forme traditionnelle et classique est une innovation due à l'Ecole éclectique. Donc on pourrait, conclut M. Brochard, se rattacher à la tradition philosophique, séparer la morale de la théologie, en éliminer les idées d'obligation, de devoir et celles qui s'y rattachent, pour lesquelles il n'y a point de place dans une morale scientifique et rationnelle. Sans revenir pure-

ment et simplement à la morale ancienne, on pourrait être amené à penser que ce que les éléments d'Euclide sont à la géométrie de tous les temps, ce que l'Organon d'Aristote est à la logique immuable, l'Ethique à Nicomaque l'est à la morale éternelle.

Si l'on tient compte d'un article du R. P. Sertillanges, (mars 1901) dans la même Revue, pour qui le christianisme a seul donné une véritable morale tout en essayant de conserver ce qu'il a pu de la doctrine antique et surtout d'Aristote et qui, par conséquent, accepte la conclusion de M. Brochard, à condition qu'on lui laisse compléter l'Ethique à Nicomaque, par la notion de l'absolu divin, garantissant de façon claire, la valeur et le caractère obligatoire de l'idéal humain, on pourra résumer, ce semble, de la façon suivante la situation dans laquelle nous nous trouvons actuellement pour constituer une morale :

1° Les anciens, mais surtout Aristote, ont conçu une morale scientifique et rationnelle dans laquelle ils ont essayé de montrer comment l'homme peut atteindre dans cette vie l'*eudémonie* (mot plus précis et moins sujet à toute espèce de critique que notre mot *bonheur*).

2° Les hommes du moyen-âge, de la période théologique dans laquelle rentre Kant lui-même, mettent au premier plan les idées de divinité et d'immortalité, que suivent celles d'obligation, de péché et de responsabilité morale, de conscience, etc.

3° Les philosophes modernes reprendront pour la plupart la tradition antique. Avec eux et en s'adressant à la science et à la raison, en s'occupant de la vie actuelle, on s'efforcerait d'indiquer à l'homme comment il pourra le plus aisément et plus sûrement, atteindre l'*eudémonie*, dans les conditions d'existence toutes différentes aujourd'hui pour les individus et les sociétés.

4° Cette morale, complètement séparée de la théologie, suffisante pour ceux qui ne se réclament que de la raison et de la science, limitée à la vie présente et tirant de ses recherches positives, individuelles ou sociales, une probabilité qui se rapprocherait de plus en plus de la certitude, servirait de point de départ, d'introduction ou de guide partiel à ceux qui entendent demeurer placés au point de vue théologique comme la morale d'Aristote fut incorporée presque tout entière par S. Thomas d'Aquin à une doctrine essentiellement chrétienne.

Revue de philologie française et de littérature, recueil trimestriel publié par Léon Clédat. — XV, 1. L. Vignon, Les patois de la région française, Le pronom neutre sujet. — Baldensperger, A propos de l'œuvre de la Princesse de Clèves. — Léon G. Pélissier, Stendhalien Babillan. — M. Blanchardon, Le patois de l'Haon le Châtel. — Léon Clédat, Sur le traitement des voyelles atones et semitoniques du latin, Sur le changement anormal du *v* initial en *f*. — Comptes Rendus (à signaler le compte rendu par M. Clédat, du *Villon* de M. Gaston Paris). On ne peut que souhaiter bon succès au Recueil de M. Clédat, qui continue à donner un excellent exemple de décentralisation scientifique.

Cyrano de Bergerac, *Rivista minima di coltura moderna*, Roma 1901, Directrice Zina Tartarini. — A signaler : A. Soria, L'Horoscope du XX° siècle ; Z. Tartarini, Le livre sur le journalisme ; A. T., La réhabilitation de la sociologie.

Revue de psychiatrie, février 1901. — Rivista sperimentale di freniatria, XXVI, 2, 3. — Notre collaborateur M. Vaschide a publié dans la première de ces revues, avec M. P. Meunier, un article sur la projection du rêve dans l'état de veille, où il relate d'intéressantes observations faites à l'asile de Villejuif — qui avait été précédé d'un travail sur la psycho-physiologie des émotions où il avait eu pour collaborateur M. L. Marchand. — Dans la *Rivista* il complète ces dernières observations. Il est à souhaiter que M. Vaschide continue, sous la direction du docteur Toulouse, ces recherches qui font honneur à l'Ecole pratique des Hautes-Etudes. De ces articles on peut rapprocher des *Recherches expérimentales* sur les rêves (Travail du laboratoire de physiologie expérimentale de la Salpêtrière, dirigé par M. Pierre Janet).

Grande Encyclopédie. — Livraisons 726 à 741 : art. Sigillographie (*Grand*), Signorelli (*Müntz*), Silésie, Sinaï (*A. Berthelot*), Silurien (*Haug*), Jules Simon (*R. Samuel*), Simulation (*Glasson*), Singe (*Trouessart*), Sionisme, Siphon (*Joannis, Laye*), Slaves (*Zaborowski, A. Berthelot, Beaudouin de Courtenay*); Sleswig (*A. Berthelot*), Socialisme (*R. Berthelot*), Société (*May, Champeaux, Lyon-Caen, Sagnet, Vollet*), Sociologie (*Fauconnet, Mauss*), Socrate (*Rodier*), Sodium (*Matignon*); Soie, Soleil (*Sagnet*), Solidarité (*Marcel Charlot*), Soliman (*Huart*), Solmisation (*Quittard*), Solon (*Ph. Berthelot*), Sonate (*Quittard*), Sophistes (*Picavet*), Sophocle (*V. Glachant*), Sorbonne (*Barroux*), Somme (*O. Reclus, A. Berthelot, Grand*), Sommeil (*Langlois, Trouessart*), Somnambulisme (*Dr Potel*), Sophisme (*Boirac*), Souabe, Soudan (*A. Berthelot*), Soufre (*de Launay*), Soult (*H. Monin*), Souscription (*Grand*), Sparte (*Toutain*), Herbert-Spencer (*R. Berthelot*), Spinosa (*L. Brunschwing*), Mme de Stael (*E. Asse*); Sténographie (*de Villefaigne*), Stockholm (*Lévy-Ullmann*), Stoïcisme (*G. Lyon, F. Picavet*), Stomatite (*Dr Pinel-Maisonneuve*), Strasbourg (*Will*), Stratégie, Strychnine (*Matignon, Langlois*), Style (*Brunetière*), Sublime (*Lahillonne*), Submersion (*Dr Potel*), Succession (*May, Lefas, A. Wahl, Lehr*), Suche, Sucrerie (*Troude*), Suez (*L. Sagnet*), Suggestion (*Boirac*), Suicide (*Levasseur*), Suisse (*A. Berthelot, Zaborowsky, Kuhne, Lehr*), etc.

Le Gérant : A. CHEVALIER-MARESCQ.

Paris. — Imprimeurs-gérants, A. CHEVALIER-MARESCQ et Cie.

CONSEIL DE LA SOCIÉTÉ D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

MM.

Brouardel, doyen de la Faculté de Médecine, Président.
Darboux, doyen de la Faculté des Sciences, vice-président.
Larnaude, prof. à la Faculté de Droit, Secrétaire-général.
Lavertte, prof. adjoint à la Fac. des lettres, séc.-gén.-adj.
Alix, prof. à l'Institut catholique et à l'École libre des sciences politiques.
Aulard, professeur à la Faculté des lettres de Paris.
Beaussire, membre du Conseil sup. de l'Instruction publique.
Beljame, prof. libre à la Faculté des lettres de Paris.
Berthelot, de l'Institut, prof. au Collège de France.
G. Blondel, docteur ès lettres.
Boutmy, de l'Institut, directeur de l'École des sciences politiques.
Boutroux, de l'Institut, professeur à la Faculté des lettres.
Alfred Croiset, de l'Institut, doyen de la Faculté des Lettres.
Daguin, secrétaire-général de la Société de législation comparée.
Dastre, professeur à la Faculté des Sciences.
Jules Dietz, avocat à la Cour d'appel.
Dr Dreyfus-Brisac, membre du Conseil supérieur de l'assistance publique.
Edmond Dreyfus-Brisac.
Egger, chargé de cours à la Faculté des Lettres.
Esmein, professeur à la Faculté de droit.
Flach, professeur au Collège de France.
Gariel, professeur à la Faculté de médecine.
Glasson, de l'Institut, doyen de la Faculté de Droit.
Lavisse, de l'Académie Française, prof. à la Faculté des Lettres.
Larroumet, secrétaire perpétuel de l'Acad. des Beaux Arts, professeur à la Faculté des Lettres.
Lippmann, de l'Institut, prof. à la Faculté des sciences.
Luchaire, de l'Institut, prof. à la Faculté des Lettres.
Lyon-Caen, de l'Institut, prof. à la Faculté de Droit.
Moissan, de l'Institut, prof. à l'Ecole de pharmacie.
Gaston Paris, de l'Académie française, Administrateur du Collège de France.
Perrot, de l'Institut, directeur de l'Ecole normale supér.
Picavet, maitre de conférences à l'Ecole des Htes Etudes.
Poincaré, de l'Institut, prof. à la Faculté des Sciences.
Richet, de l'Institut, prof. à la Faculté de médecine.
Sabatier, doyen de la Faculté de Théologie.
A. Sorel, de l'Académie française, professeur à l'Ecole des sciences politiques.
Tannery, maitre de conférences à l'Ecole Normale supérieure.
Velain, professeur à la Faculté des Sciences.
Wallon, sénateur, secrétaire perpétuel de l'Académie des inscriptions.

PRINCIPAUX CORRESPONDANTS ET COLLABORATEURS ÉTRANGERS

Altamira y Crevea, Professeur à l'Université d'*Oviédo*.
Dr Arndt, Professeur d'histoire à l'Université de *Leipzig*.
Dr F. Ascherson, Bibliothécaire à l'Université de *Berlin*.
Dr Biedermann, Privat-docent à la Faculté de philosophie de *Berlin*.
Dr Ch. W. Benton, Professeur à l'Université de *Minnesota* (Etats-Unis).
Dr Bach, Directeur de Realschule à *Berlin*.
Dr Bilinski, Recteur de l'Univ. de *Lemberg-Léopold*.
Dr Blok, professeur à l'Université de *Groningue*.
Browning, professeur à King's College, à *Cambridge*.
Dr Buchel.er, Directeur de Burgerschule, à *Stuttgard*.
Dr Bucher, Directeur du *musée de l'Art moderne appliqué à l'industrie*, à *Vienne*.
B. Buisson, publiciste à *Londres* (Angleterre).
Dr Christ, Professeur à l'Université de *Munich*.
Dr Claes Annerstedt, Professeur à l'Université d'*Upsal*.
Dr Creizenach, Professeur à l'Université de *Cracovie*.
Dr L. Cremona, Professeur, Sénateur du royaume d'Italie, à *Rome*.
Detina, Professeur à l'Université tchèque de *Prague*.
Darey, Professeur à l'Université de Me Gille (*Montréal*).
Dr van den Es, Recteur du Gymnase d'Amsterdam.
Dr W. B. J. van Eyk, Inspecteur de l'instruction secondaire à *La Haye*.
Alcée Fortier, Professeur à Tulane University, *New-Orléans*.
Dr Fournier, Professeur à l'Université de *Prague*.
Dr Friedlaender, Directeur de Realschule, à *Hambourg*.
Dr Gaudenzi, Professeur à l'Université de *Bologne*.
L. Gildersleeve, Professeur à l'Université *Hopkins*.
Dr Hermann Grimm, Professeur d'histoire de l'art moderne à l'Université de *Berlin*.
Dr Grünhut, Professeur à l'Université de *Vienne*.
Giner de los Rios, Professeur à l'Université de *Madrid*.
Hamel (van), professeur à l'Université de *Groningue*
Dr W. Hartel, Professeur à l'Université de *Vienne*.
L. de Hartog, professeur à l'Université d'*Amsterdam*.
Dr Herzen, Professeur à l'Académie de *Lausanne*.
Dr Hitzig, Professeur à l'Université de *Zurich*.
Dr Hug, Professeur de philologie à l'Université de *Zurich*.
Dr Hollenberg, Directeur du Gymnase de *Creuznach*.
T. E. Holland, Professeur de droit international à l'Université d'*Oxford*.
B. Junod, Professeur à l'Académie de *Neuchâtel*.
Dr Kohn, Professeur à l'Université d'*Heidelberg*.
Konrad Maurer, professeur à l'Université de *Munich*.
Krück, Directeur du Réal-Gymnase de Würzbourg.
Dr Launhardt, recteur de l'Ecole technique de *Hanovre*.
L. Leclère, Professeur à l'Université libre de *Bruxelles*.
Dr A.-P. Martin, Président du Collège de Tungwen. *Pékin* (Chine).
A. Michaelis, Professeur à l'Université de *Strasbourg*.
Michaud, Professeur à l'Université de Berne, correspondant du ministère de l'Instruction publique de Russie.
Molengraaf, Professeur de Droit à l'Université d'*Utrecht*.
Dr Mustapha-Bey (J.), Professeur à l'Ecole de médecine du *Caire*.
Dr Neumann, Professeur à la Faculté de droit de *Vienne*.
Dr Nældeke, Directeur de l'Ecole supérieure des filles à *Leipzig*.
Dr Paulsen, Professeur à l'Université de *Berlin*.
Dr Philippson.
Pollok, Professeur à l'Université d'*Oxford*.
Dr Randa, Professeur de droit à l'Université de *Prague*.
Dr Reber, Directeur du Musée et Professeur à l'Université de *Munich*.
Ritter, Professeur à l'Université de *Genève*.
Rivier, Professeur de droit à l'Université de *Bruxelles*.
Rouland Hamilton, publiciste à *Londres*.
H. Schiller, professeur de pédagogie à l'Université de *Giessen*.
Dr Sjoberg, Lecteur à *Stockholm*.
Dr Siebeck, Professeur à l'Université de *Giessen*.
Dr Steenstrup, Professeur à l'Université de *Copenhague*
A. Sacercoti, Professeur à l'Université de *Padoue*.
Dr Stintzing, Professeur de médecine à l'Université d'*Iéna*.
Dr Stoerk, Professeur à l'Université de *Greifswald*.
Dr Joh. Storm, Prof. à l'Université de *Christiania*.
Dr Thoman, Professeur à l'Ecole cantonale de *Zurich*.
Dr Thomas, Professeur à l'Université de *Gand*.
Dr Thomson, Professeur à l'Université de *Copenhague*.
Dr Thorden, Professeur à l'Université d'*Upsal*.
Manuel Torres Campos, Professeur à l'Université de Grenade.
Urechia (le professeur V.-A.), ancien ministre de l'Instruction publique à *Bucharest*.
Dr Joseph Unger, ancien ministre de l'empire d'Autriche-Hongrie à *Vienne*.
Dr Voss, Chef d'institution à *Christiania*.
Dr O. Willmann, Professeur à l'Université de *Prague*.
Commandeur Zanfi, à *Rome*.
Dr J. Wychgram, directeur de la Deutsche Zeitschrift fur Auslandisches Unterrichtswesen (Leipzig).

Paris. — A. CHEVALIER-MARESCQ, imprimeur-gérant

VINGT-ET-UNIÈME ANNÉE. — VOL. XLII. — N° 8. — 15 AOUT 1901.

REVUE INTERNATIONALE DE L'ENSEIGNEMENT

PUBLIÉE

Par la Société de l'Enseignement supérieur

Rédacteur en chef : FRANÇOIS PICAVET

SOMMAIRE :

PARIS

LIBRAIRIE MARESCQ AINÉ

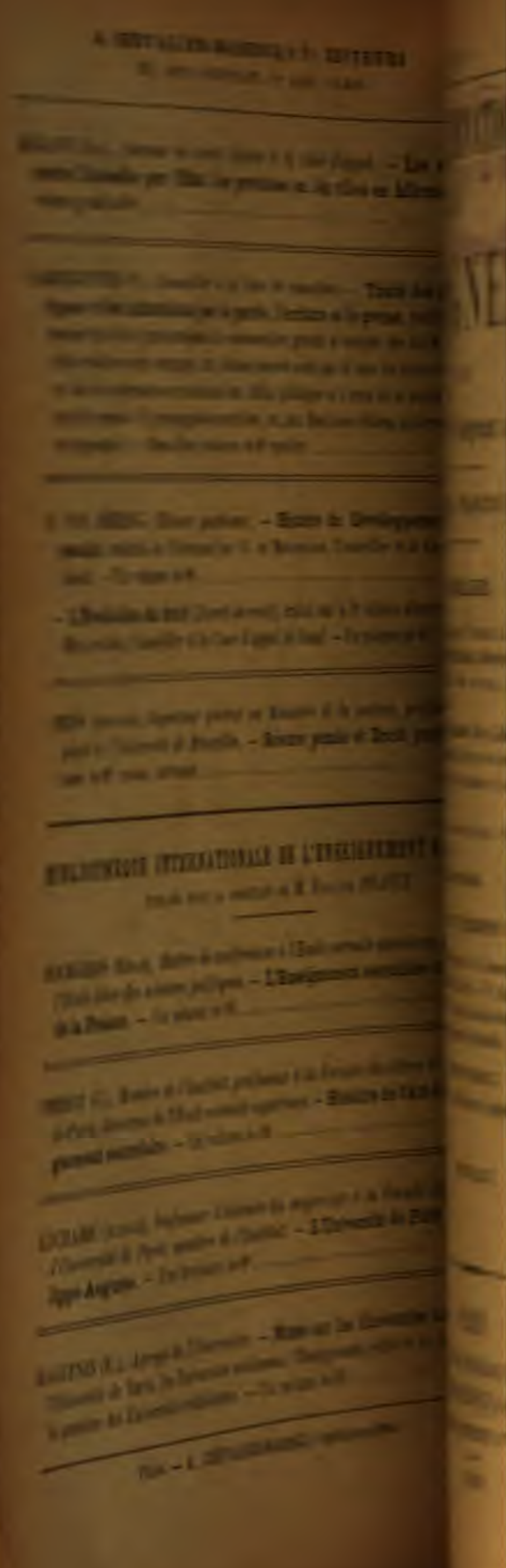
A. CHEVALIER-MARESCQ & Cie, ÉDITEURS

20, RUE SOUFFLOT, Ve ARR.

1901

REVUE DE PSYCHIATR
TRIA, XXVI, 2, 3. — N
mière de ces revues, a
rêve dans l'état de veill
l'asile de Villejuif — q
physiologie des émoti
chand. — Dans la *Rivi*
souhaiter que M. Vaschi
ces recherches qui font l
ces articles on peut ra
rêves (Travail du labora
trière, dirigé par M. Pie

Grande Encyclopédi
(*Grand*), SIGNORELLI (*M*
(*Haug*), JULES SIMON (*R.*
sart), SIONISME, SIPHON (*J*
thelot, *Beaudouin de C*
(*R. Berthelot*), SOCIÉTÉ (
SOCIOLOGIE (*Fauconnet*, *M*
SOIE, SOLEIL (*Sagnet*), S
SOLMISATION (*Quittard*),
SOPHISTES (*Picavet*), So
SOMME (*O. Reclus*, *A. Bert*
SOMNAMBULISME (*Dr Potel*
thelot), SOUFRE (*de Laun*
SPARTE (*Toutain*), HERBE
chwing), Mme DE STAEL
STOCKHOLM (*Lévy-Ullman*
(*Dr Pinel-Maisonneuve*),
(*Matignon*, *Langlois*), ST
SION (*Dr Potel*), SUCCESSIO
(*Troude*). SUEZ (*L. Sag*
SUISSE (*A. Berthelot*, *Za*



Paris. — Imprimeu

[illegible] — N° 8. — 15 AOÛT 1901.

[illegible] INTERNATIONALE

DE

[illegible]EIGNEMENT

[illegible]

[illegible] de l'Enseignement supérieur

[illegible] chef FRANÇOIS PICAVET

SOMMAIRE :

PARIS

[illegible] MARESCQ AINÉ

[illegible]-MARESCQ & Cie, ÉDITEURS

[illegible] RUE SOUFFLOT, V^e ARR.

1901

l'ouverture du concours et donna trente jours aux candidats pour se faire inscrire. Ce délai expiré, l'assemblée des professeurs (*claustro pleno*) désigna pour faire partie du jury D. Juan Fernandez de Arcas, titulaire de la première chaire de théologie, D. Venancio Dusmet, professeur d'institutes canoniques et D. Joseph Enriquez professeur d'institutes civiles. — D. Manuel Justo de Guemes, également professeur d'institutes civiles, et membre suppléant du jury, remplaça le Dr Arcas que son grand âge, sa mauvaise santé et la rigueur de la température empêchèrent de présider aux opérations du concours.

Neuf concurrents prirent part aux épreuves ; on les divisa en trois groupes (*trincas*), chacun d'eux tira au sort dans un livre d'explication — probablement la *synopsis conciliorum* du cardinal de Aguirre — un point à développer après vingt-quatre heures de préparation, et dut répondre aux objections présentées par les autres membres de sa *trinca* (1). Il serait intéressant de savoir quelles furent les questions proposées, et comment les docteurs d'Alcalá entendaient la discussion, mais le rapport officiel se borne à déclarer au Conseil de Castille que tout s'est passé dans les règles, et dresse la liste de présentation des candidats, sans dire comment ils se sont tirés des épreuves.

Le candidat classé le premier est le Docteur D. Juan de Atienza, prêtre. Il a fait trois ans de philosophie, il a soutenu une argumentation solennelle (*auto-mayor*) et a reçu le grade de bachelier en philosophie *nemine discrepante*, devant l'Université de Valence. Il a continué ses études à Salamanque où il a suivi tous les cours exigés par le nouveau plan d'études. Il a fait partie des Académies de jurisprudence de St Joseph et de Ste Marie de Jésus. Il a obtenu le grade de censeur dans cette dernière société et a pris part à tous ses exercices. Le 1er octobre 1773 il a été reçu bachelier en droit canon devant toute la Faculté (*a claustro pleno*) (2). Le 14 juin 1775 il a obtenu le grade de bachelier en droit civil, en la forme ordinaire *nemine discrepante*. Le 18 mars 1778 il a été reçu licencié en droit canon, à l'unanimité, et le 30 mars de la même année, docteur en la même faculté. Il a présidé trois *autos-mayores* de droit canon ; il a en diverses occasions suppléé les professeurs d'institutes canoniques, de discipline ecclésiastique, de décret et de conciles. La Faculté de droit canon l'a nommé examinateur des étudiants pour

(1) *Novisima Recopilacion*. Lib. VIII. Tit. IX, Leges 9, 10. 11 et 12.

(2) On gagnait une année en passant l'examen à *claustro pleno* au lieu de le passer devant un jury.

1777-78. Sur la proposition des bacheliers de l'Académie de Ste Marie de Jésus, il a été élu professeur-modérateur de la compagnie, et a rempli cette charge pendant deux ans. Il a concouru pour les deux chaires d'institutes civiles, pour les deux chaires d'institutes canoniques; pour les chaires d'histoire ecclésiastique et de décret. Le 30 août 1780, après concours, et sur la proposition du Conseil de Castille, toutes chambres assemblées, le roi a bien voulu lui confier à titre provisoire, la première chaire d'institutes canoniques. Le 6 décembre 1784, à la suite d'un nouveau concours, et sur nouvel avis du Conseil, S. M. l'a chargé du cours d'histoire ecclésiastique, qu'il dirige encore en 1792. Comme professeur, il a été examinateur pour le baccalauréat, membre des jurys institués pour les concours aux chaires d'institutes civiles et canoniques et de décret. Il a été fiscal intérimaire de l'Université. Il est avocat auprès des Conseils royaux — fiscal général ecclésiastique de l'Audience archiépiscopale d'Alcalá, depuis le 6 mars 1781 — député-clerc de la junte municipale du temporel des religieux expulsés (les Jésuites) depuis le 21 mars 1781 — chanoine de l'Eglise magistrale de San Justo et San Pastor d'Alcalá (1784). — Le chapitre l'a élu visiteur du Grand-Collège de St-Ildefonse. — Le Conseil de l'Université l'a choisi comme visiteur du Collège et Hôpital de Saint-Luc et de Saint-Nicolas. — Le chapitre et l'Université l'ont chargé de plusieurs autres commissions. C'est la sixième fois qu'il se présente au concours.

Nous avons là le *curriculum vitae* d'un fonctionnaire laborieux et régulier, mais il nous est impossible de deviner si nous avons affaire à un homme médiocre ou supérieur; il n'a rien écrit, on ne nous dit même pas s'il sait enseigner.

Il en est de même pour les huit autres concurrents. La notice administrative énumère leurs grades et leurs emplois et reste muette sur leur mérite personnel (1). Le docteur Atienza est classé le premier avec 12 ans de services et 6 concours, D. Manuel Chacon le second, avec 12 ans de service et 4 concours, D. Manuel Morales Segoviano le troisième, avec 10 ans de service et 4 concours. Les autres candidats sont beaucoup plus jeunes, un seul a déjà concouru, les autres affrontent le concours pour la première fois.

D. Manuel Morales Segoviano, mécontent du rang qui lui avait été attribué par la commission, protesta auprès du roi (6 juillet 1772).

(1) Les trois premiers concurrents ont passé dix examens, sans compter, le doctorat, et ont toujours obtenu l'unanimité.

Une lettre du Dr Chacon au Conseil de Castille (14 juillet) nous apprend que les voix s'étaient ainsi partagées : Atienza avait obtenu 21 voix pour le premier rang, Morales 2, Chacon 1. A la suite de la protestation de Morales, le Conseil avait demandé un supplément d'information, mais les personnes qui avaient été appelées à déposer étaient peu lettrées, et incapables de se rendre compte de la valeur du concours. Pour mettre tout le monde d'accord, Chacon demandait qu'une nouvelle argumentation eût lieu entre les trois candidats recommandés à S. M.

C'était évidemment le parti le plus simple mais il semble que le Conseil ait tenu à nommer D. Manuel Morales Segoviano. Le roi se contenta de consulter D. Pedro Diaz de Rojas, chancelier de l'Université, qui lui répondit le 22 août. Il connaissait très bien les trois candidats, et le docteur Morales lui paraissait être celui des trois qui avait le plus de zèle et de talent. Le 16 septembre 1792, Morales était nommé professeur d'histoire des Conciles à l'Université d'Alcalá (1).

Le concours apparaît ici comme une simple fiction. Les épreuves imposées aux candidats ne semblent pas prises en considération pour leur classement. On procède au concours parce que le roi l'ordonne, mais c'est à l'ancienneté seule que les juges universitaires ont égard. D'autres pièces du même fonds permettent d'affirmer que c'est une règle invariable. L'Université procède de même pour la chaire de lieux communs de théologie (5 mars 1789), pour la chaire du soir de théologie (27 août 1789), pour la chaire de discipline ecclésiastique (15 septembre 1789), pour la chaire de logique (16 septembre 1789). Les décisions du jury sont attaquées par les candidats sitôt qu'elles sont connues. Le plus loyal des réclamants demande une nouvelle épreuve, et sans nouvel examen, le candidat classé le troisième est préféré par le roi aux deux premiers. En réalité, c'est le chancelier de l'Université qui a fait la nomination.

G. DESDEVISES DU DÉZERT

Professeur d'histoire
à l'Université de Clermont-Ferrand.

(1) Archivo general central de Alcala de Henares (1890) — Instruccion publica. Leg. 665 (12 juin 1792.) — Ce document doit se trouver aujourd'hui aux Archives historiques nationales de Madrid.

DE L'INTRODUCTION

DES MATIÈRES COLONIALES, AGRICOLES ET INDUSTRIELLES DANS L'ENSEIGNEMENT DES UNIVERSITÉS

I. — Matières coloniales

Les rapports préparatoires aux discussions du Congrès international d'enseignement supérieur, très clairs et très nets, pourraient peut-être nous dispenser de traiter spécialement de l'introduction des matières coloniales dans l'enseignement des Universités. Puisque le rôle social et politique de l'extension universitaire s'affirme de plus en plus, il est bien évident que les questions coloniales ne sauraient être laissées en dehors de ce mouvement.

Comme dit excellemment M. Caudel :

« Beaucoup d'Etats ont maintenant des colonies et cherchent les moyens de « les mettre en valeur ; les territoires, en se resserrant sous des populations « dont les besoins croissent plus rapidement que le chiffre, exigent une cul« ture plus intelligente que celle du passé, qui assure un rendement plus « considérable ; l'industrie voit les concurrences surgir de toutes parts sur un « marché démesurément étendu, que l'abondance et la variété des offres ren« dent chaque jour plus exigeant ».

Mais nous avons, de plus, assumé le devoir d'assurer à nos colonies, la paix, l'ordre et la justice.

Presque jusqu'au milieu du siècle qui finit, il avait paru suffisant au colonisateur d'emporter avec sa *pacotille* le courage, l'énergie, le goût des affaires ou du travail ; à l'heure actuelle, il n'en va plus de même. La France d'outre-mer compte 58 millions d'habitants, répandus sur des territoires estimés ensemble à une superficie égale à 8.770.000 kilomètres carrés ; ce jeune empire, qui recèle des richesses incalculables, entre à peine, dans la plupart de ses parties, en voie d'exploitation, et pourtant il fournit à notre activité industrielle et commerciale un mouvement général supérieur à 1 milliard de francs. De plus, par ses ressources propres, il solde déjà 178 millions de francs de ses dépenses.

N'étaient les frais qui incombent à la souveraineté, nos possessions coloniales, prises en masse, ne seraient pas éloignées de

l'équilibre et l'on conviendra que cela est bien pour satisfaire les plus exigeants, étant donné qu'il est réalisé, on peut dire, dans une période de premier établissement.

La France a taillé ; maintenant il faut coudre ; il faut préparer les agents utiles que réclament l'organisation et le fonctionnement rationnel du mécanisme administratif, enfin l'exploitation intelligente de ce vaste empire, au profit de la métropole.

Il ne suffit plus au colonisateur, disions-nous, des qualités qui pouvaient autrefois lui procurer des succès, au temps où les rêves des compagnies et des colons isolés se bornaient à tirer du pays des fortunes rapidement réalisées, *per fas aut nefas ;* des devoirs tout autres nous sont échus, devoirs de civilisation, de protection, de bonté. Il en est résulté l'obligation à des moyens nouveaux, qui ne s'improvisent pas, et cette préoccupation hante depuis longtemps l'esprit des penseurs. Et puis, la colonisation veut être classée désormais au rang des sciences. Incontestablement il n'y a là qu'une science en formation, une science où, seuls, l'histoire et les principes peuvent être posés, et dont les méthodes sont encore un peu vagues. Mais nous dirons volontiers, avec M. André Lebon (1), qu'aucun système d'administration n'est bon ou mauvais en soi, et ce n'est que par l'étude de ses résultats que l'on peut mesurer sa valeur. D'où l'obligation de créer des centres d'études et un enseignement des matières coloniales, enseignement qui doit être un enseignement supérieur, et cela pour beaucoup de raisons.

Citons d'abord celles présentées dans le rapport préparatoire de M. Caudel : Si l'enseignement colonial s'en tenait à des vues pratiques, il devrait se mettre au niveau d'un auditoire de qualité médiocre, sacrifiant les intérêts élevés du pays à des préoccupations matérielles, respectables sans doute, mais fatalement destinées à ramener notre œuvre coloniale au système ancien, dont nous parlions plus haut. Des études pratiques sont évidemment nécessaires ; mais elles ne doivent être, à ce qu'il nous semble, que le complément de travaux scientifiques d'ordre élevé, capables de préparer de véritables hommes d'Etat au gouvernement de nos possessions d'outre-mer. L'expérience des choses vient corroborer cette appréciation : les colonies de la France sont à peu près toutes situées dans la zone intertropicale (2) ; or, c'est un fait qui n'est plus à démontrer, que l'Européen ne s'acclimate pas à ces régions, il résiste plus ou moins longtemps aux influences débilitantes ; et c'est

(1) Congrès des sciences politiques. 7 juin 1900.

(2) L'Algérie et la Tunisie ne sont généralement pas en cause dans cette note.

pour cela que tout travail manuel continu lui est interdit. Dans nos colonies, l'Européen, à condition d'y vivre dans un milieu salubre et dans un confort relatif, peut exercer des fonctions de direction, de contrôle, soit dans les administrations, soit dans les entreprises privées ; il peut à la rigueur être chef d'atelier ou de plantations, contremaître, employé de commerce, etc. ; mais, répétons-le, il ne saurait résister longtemps aux travaux manuels de l'industrie ou de l'agriculture. Cela est si vrai que dans l'Inde anglaise, à Java, dans nos Antilles même, on chercherait vainement de vieilles familles ayant fait souche, à part celles qui, par l'envoi en Europe des jeunes gens à l'âge des études, ou par des mariages hors de la colonie, ont pu retremper leurs forces ou s'infuser un sang nouveau. On sait aussi les effets du métissage au point de vue de la reproduction.

Pour ces motifs, nous pensons que l'enseignement colonial doit être un enseignement supérieur et, à ce titre, il revient aux Universités. C'est évidemment dans cette conviction que M. Emile Boutmy a voulu fonder une section coloniale à l'Ecole des sciences politiques, en 1887, sans attendre que le gouvernement eût réglé le mode de recrutement du personnel appelé à administrer nos possessions nouvelles de l'Indo-Chine et de Madagascar.

M. Boutmy écrivait alors :

« L'Empire d'outre-mer de la France a été presque quadruplé dans ces dernières années. Nous n'avons pas à juger la politique qui a conduit à ces résultats. Ces résultats sont acquis. Ils créent pour notre pays des nécessités nouvelles et pressantes. Naguère on suffisait à tous les besoins de gouvernement des provinces transocéaniennes avec quelques officiers de marine et quelques fonctionnaires empruntés à la métropole. Nos vieilles colonies, presque complètement assimilées, pouvaient se passer d'un personnel administratif formé exprès pour elles. Au contraire les territoires récemment annexés, particulièrement les territoires sous protectorat, à raison des immenses étendues qu'ils couvrent, de la densité de la population qui les habite, de la différence qui existe entre ses mœurs et les nôtres, des caractères de la religion qu'elle professe, de l'ancienneté de son histoire et de la ténacité de ses préjugés héréditaires, appellent tout un monde de diplomates, de négociateurs, d'administrateurs, de financiers, d'agents commerciaux ayant reçu une initiation particulière et subi en quelque sorte une adaptation à l'œuvre originale et sans précédent qui leur est confiée...

« On pourrait se demander si une instruction théorique donnée à une aussi grande distance des réalités qui en sont le sujet, n'était pas vaine et à peu près inutile. Certes, les cours les mieux appropriés, faits à Paris, ne suppléent nullement à l'apprentissage sur place ; mais, n'en doutons pas, ils rendent aptes à tirer plus rapidement et plus complètement de la pratique les enseignements que la pratique seule peut donner. Ils abrègent le stage et élèvent le niveau final de la capacité pour l'administrateur qui a commencé par cette large initiation ».

Quand, plus tard, l'Etat institua à Paris une Ecole coloniale, les mesures prises réservèrent aux élèves de cet établissement le mono-

pole à peu près complet des emplois dans tout l'ensemble de nos colonies ; la section spéciale créée à l'Ecole des sciences politiques n'ayant plus d'intérêt dans la question, dut disparaître.

A cette occasion, M. Boutmy fit entendre de sages observations, parmi lesquelles nous relevons sa demande d'instituer un concours où pourraient se présenter, sans l'obligation d'un coûteux séjour dans la capitale, des jeunes gens formés non pas seulement à Paris, mais soit dans les colonies mêmes, soit dans les ports de mer en rapports constants avec ces colonies, soit dans les grandes villes industrielles et commerciales qui sont en même temps des centres de haute instruction et de large expansion coloniale.

C'est bien ainsi, d'ailleurs, que l'entendent les grandes puissance colonisatrices, l'Angleterre particulièrement. Certes, l'Ecole coloniale française peut et doit rendre de grands services ; mais le système de centralisation porte en soi un péril : pétrir des jeunes esprits, les couler tous dans un même moule peut fournir des agents instruits et disciplinés ; n'est-il pas à craindre, toutefois, que l'esprit d'initiative et le sentiment de la responsabilité n'aient à en souffrir grandement ? Et ce défaut ne peut-il entraîner les conséquences les plus graves, lorsque des sujets ainsi préparés disposeront de l'autorité la plus étendue, dans des pays lointains, immenses, souvent sans organisation bien assise, et se trouveront dans l'impossibilité de prendre les ordres du pouvoir supérieur, n'auront à prendre conseil que d'eux-mêmes à un moment donné ?

Quant à ce qui regarde les grandes entreprises industrielles, commerciales ou agricoles aux colonies, il n'est pas douteux que si, aux connaissances techniques, les sujets peuvent joindre un savoir réel et spécial ; s'ils ont pu, dotés déjà d'ailleurs d'une véritable culture intellectuelle, acquérir la science économique spéciale, des connaissances complètes touchant la géographie, l'histoire, la législation, etc., des pays qu'ils visent, ils seront mieux armés pour la lutte, en face de la concurrence étrangère.

Pour toutes ces raisons et en réponse aux deux questions posées par le rapport préparatoire, nous dirons que, à notre avis :

1° Les Universités doivent s'occuper, dans leur enseignement, des questions coloniales ;

2° Cet enseignement doit être une préparation élevée, spéciale et directe à l'administration des colonies et aux entreprises coloniales. Complément d'une haute culture intellectuelle, l'enseignement, plus théorique que pratique dans la métropole, comporterait nécessairement des études pratiques dans la colonie.

SILVESTRE,

Professeur à l'Ecole libre
des Sciences politiques.

II. — Matières coloniales

Je ne prends qu'une partie des questions posées, la seule sur laquelle je puisse avoir une opinion raisonnée et appuyée de faits.

L'élan qui porte vers les colonies, vers tous les points du globe, non seulement la France et l'Europe, mais les Etats-Unis, mais le Japon même, est un fait trop patent pour qu'il soit nécessaire d'y insister, après le partage de l'Afrique, après la mise en exploitation de l'Indo-Chine et de la Chine; ce mouvement a déjà changé l'orientation de la politique extérieure, il a produit sur la vie interne des Etats des effets considérables, il en produira de plus grands encore. Si les Universités veulent conserver, étendre peut-être leur rôle d'éducatrices, elles ne peuvent se désintéresser du mouvement colonial : ce serait faillir à leur tâche et pas une n'accepterait cette déchéance.

Mais, qu'il s'agisse de la colonisation en pays de souveraineté, de protectorat, ou de cette colonisation spéciale en territoires étrangers, telle qu'elle se poursuit en Chine, au Siam, en Corée, colonisation n'est pas synonyme d'exploitation. A côté de l'exploitation agricole, industrielle, commerciale, en un mot économique, des pays colonisés, il y a l'organisation des rapports avec les indigènes il y a, dans certaines limites plus étroites, à mon avis, qu'on ne l'admet en général, la direction civile et morale des indigènes eux-mêmes. L'Europe se vante souvent de porter au dehors sa civilisation avec ses produits : il y a là beaucoup d'orgueil, et quelque illusion. Plutôt que de civiliser, c'est-à-dire de faire entrer dans le monde européen des races hétérogènes, il faudrait comprendre ces races, distinguer sans idée préconçue ce qu'elles ont de bon, de différent de nous, de vraiment mauvais, fortifier l'un, respecter le second, corriger avec une extrême prudence le troisième. Seule cette politique tient compte des droits des races soumises ou voisines, qu'il faut regarder toujours comme différentes, non comme inférieures ; seule elle est digne de la vraie civilisation que nous nous targuons de posséder, seule elle sera fructueuse et sans mécomptes graves.

Or, les Universités sont, plus que tout autre corps, capables d'étudier, de comprendre les institutions des races diverses, de répandre dans la colonisation des idées élevées et sainement civilisatrices.

Mais l'enseignement colonial doit-il être renfermé dans les Universités? Je ne le crois pas. Il serait à craindre alors qu'il restât

uniquement théorique et philosophique, sans contact avec la réalité existante, dépourvu de base et d'utilité pratique.

Il faudrait donc, en dehors des Universités, un enseignement pratique, préparatoire et spécial. On exposerait là par exemple la géographie coloniale, en insistant sur les produits de chaque région et sur ceux que la métropole peut fournir en échange ; on donnerait des principes de culture tropicale, d'hygiène des pays chauds ou tempérés situés hors d'Europe, de chimie, de mécanique, en vue des applications que ces sciences peuvent trouver en des pays neufs africains ou asiatiques. Mais on laisserait presque totalement de côté la nosologie, la géographie proprement scientifique, l'histoire coloniale même, dans ses parties les moins récentes : ces sciences seraient appelées à fournir non des détails ou des théories spéculatives, mais des résultats en rapport immédiat avec les faits quotidiens d'aujourd'hui. Même distinction devrait être faite relativement aux sciences juridiques. Enfin, en enseignant les langues indigènes, on chercherait à les faire parler, lire et écrire, non à en faire connaître la littérature, la structure morphologique ou les affinités linguistiques; et quand on traiterait des institutions des peuples d'Afrique ou d'Asie, on décrirait les mœurs quotidiennes, la vie habituelle, les relations avec les colons étrangers, et on négligerait l'histoire sauf les faits contemporains, les transformations sociales sauf le peu qui a un rapport direct avec le présent.

C'est ce qu'à Lyon, par l'initiative de la Chambre de commerce, on tente déjà de faire au moyen de cours libres du soir, sorte d'*extension universitaire*, avant qu'existent les études coloniales universitaires mêmes. Ces cours s'adressent à un public qui est pris ailleurs par des occupations diverses et absorbantes, qui ne pourrait donc se livrer à des études plus complètes ; ils ont déjà rendu des services. Mais cette *extension* sera-t-elle suffisante ? capable de venir en aide à des vocations coloniales déjà formées, d'en faire naître de nouvelles, pourra-t-elle les guider et les soutenir ? des jeunes gens qui ont fourni tout le travail du jour, sont-ils bien en état de tirer tout le profit possible de cours du soir, qui ont parfois pour objet des matières nouvelles, ardues ? ne faudrait-il pas donner quelque sanction à leurs études, réserver quelques avantages aux plus méritants, chercher à caser là où ils pourront se rendre utiles, ceux qui auront acquis une instruction spéciale sérieuse ? Devrait-on, d'autre part, créer une école fermée, avec un cours d'études complet, avec des diplômes ? Y aurait-il dans ce cas lieu de craindre, comme quelques personnes le pensent, formation de

trop de sujets coloniaux et encombrement rapide? Toutes ces questions ont été posées et examinées ; quelques-unes ont été déjà résolues, pour cette année du moins (par exemple, des encouragements seront donnés par l'attribution de bourses de voyage) ; pour d'autres, on peut penser que le temps et l'expérience suggéreront tout naturellement des solutions : mais on doit se garder de les perdre de vue et d'en oublier la grande importance. La divergence d'opinions à laquelle j'ai fait allusion, ne porte pas tant, il faut le remarquer, sur la méthode d'enseignement que sur le but même à poursuivre, les uns voulant se borner à aider, à éclairer les vocations coloniales déjà nées, les autres désirant multiplier ces vocations, les diriger et les canaliser : dans l'état actuel des choses, avec les entreprises qui se fondent de tous côtés, à Madagascar comme en Chine, le personnel nécessaire pour en former les cadres sera requis en grand nombre. Il faut être prêt à fournir ce personnel. Mais c'est là une question d'orientation générale, qui sort peut-être de la compétence du congrès d'enseignement supérieur.

En tous cas, et même à côté de l'école de plein exercice que des personnes autorisées préconisent, il faudrait maintenir des cours du soir. Ils s'adressent, en effet, à un public étendu et varié, qui fournirait à l'école en question un certain nombre d'élèves, mais qui ne pourrait dans son ensemble y trouver place. On voit que j'envisage trois degrés, trois formes plutôt d'enseignement colonial. On me dira qu'à un enseignement neuf il ne faut pas tant d'organes. Mais, si je souhaite pour les principales matières des cours de forme diverse, je voudrais qu'ils fussent donnés par les mêmes professeurs : le maître qui, à l'Université, exposerait la géographie pure des colonies ou l'histoire des institutions indigènes, n'aurait que plus d'autorité pour en démontrer les résultats ou les applications, et des idées élevées que ferait naître l'un de ses cours, un reflet éclairerait et vivifierait les autres. Il faudrait seulement que chaque professeur eût une spécialité scientifique assez nette et limitée pour pouvoir suffire aux deux ou trois séries de leçons ; ainsi avec un personnel relativement restreint, on fournirait l'instruction coloniale sous une forme appropriée à tous ceux qui la réclament, et chez beaucoup d'autres on ferait naître le désir de l'acquérir.

J'ajouterai que je ne conçois pas l'enseignement colonial comme devant être organisé partout avec la même étendue, le même nombre de cours, les mêmes cours ; il n'est nécessaire, il n'est même utile que dans un petit nombre de centres, Paris, Lyon, Lille, Mar-

seille, Bordeaux, par exemple ; il devrait être localisé, telle Université prenant en partage l'Extrême-Orient, telle autre l'Afrique occidentale et équatoriale par exemple, suivant les intérêts locaux et les relations des régions différentes avec les colonies et avec l'étranger; il devrait être de formes diverses, plus ou moins étendu, complet, multiple, suivant les besoins et les habitudes, suivant les conditions sociales des localités.

Je résume ainsi ma note :

Quelques Universités devront donner un enseignement colonial supérieur (histoire, géographie, langues, institutions, etc.) imbu de ces deux idées : 1° différence psychologique essentielle, pratiquement irréductible des races humaines ; 2° droits égaux et également respectables de toutes les personnes humaines sans distinction de race.

Il devra exister, en dehors de ces Universités, un enseignement colonial pratique, donné autant que possible par les mêmes maîtres qui feraient les cours coloniaux des Universités.

L'enseignement colonial devra être multiple comme forme, localisé comme matières, de façon à correspondre aux intérêts économiques des régions, aux habitudes des localités diverses.

MAURICE COURANT,

Interprète au Ministère des Affaires étrangères,
Maître de conférences à la Faculté des lettres
de l'Université de Lyon.

III. — Enseignement colonial

En demandant au Congrès de rechercher s'il convient d'introduire dans l'enseignement des Universités les matières coloniales, agricoles et industrielles, M. Caudel a soulevé une question très importante dont, de différents côtés déjà, on a commencé à se préoccuper. La constitution projetée de sections coloniales dans certaines Universités françaises permet de penser que, du moins pour une des catégories d'enseignement dont parle M. Caudel, tout le monde est d'accord sur le premier des deux points dont notre collègue demande la discussion ; il semble au contraire qu'on doive discuter davantage le second.

Doit-on faire de l'enseignement des questions coloniales (le seul dont je veuille et puisse m'occuper), un exercice complémentaire de haute culture intellectuelle ? ou doit-on simplement en faire « une préparation plus ou moins spéciale, directe et pratique aux

entreprises coloniales » ? La question est des plus graves, car il y va de l'avenir même de cet enseignement.

Sans doute, s'il s'agit d'obtenir un succès immédiat, sans se préoccuper de l'avenir, aucune hésitation n'est possible : l'enseignement des matières coloniales doit être un enseignement spécial, direct et pratique ; il doit être, avec quelques modifications de pur détail apportées aux programmes et une différence de degré, quelque chose d'analogue à l'enseignement actuel de l'Ecole coloniale, qui est une véritable école pratique de fonctionnaires coloniaux ; il doit encore se rapprocher de l'excellent enseignement donné à Lyon par les professeurs que subventionne la Chambre de commerce, et de ce que sera dans l'avenir l'enseignement de l'école professionnelle d'agriculture coloniale, le jour où elle sera fondée. Mais un tel enseignement répond-il à l'idée que nous nous faisons tous de l'enseignement supérieur ? Nullement. C'est simplement, à un degré plus ou moins élevé, un enseignement professionnel soumis aux fluctuations de l'opinion, à ses exigences passagères, à ses modes, à ses entraînements irréfléchis, susceptible d'être complètement déserté si la popularité dont jouissent actuellement les questions coloniales se changeait en impopularité, ou même seulement en indifférence.

Il n'en sera pas ainsi si l'enseignement colonial donné dans les Universités devient un véritable enseignement supérieur, un exercice complémentaire de haute culture intellectuelle, s'inspirant des méthodes scientifiques les plus rigoureuses. Au lieu d'un simple exposé, plus ou moins rapide, de ce qui est actuellement connu sur un sujet donné, au lieu d'une simple revision tenue à jour et mise au point, il convient que les maîtres du futur enseignement colonial puissent, comme ceux des enseignements actuellement existants, faire œuvre plus haute et plus féconde, et se placer au-dessus des exigences d'un auditoire uniquement préoccupé de conquérir un diplôme qui lui ouvrira l'accès de certaines carrières déterminées. Il faut que ces maîtres puissent étudier librement, devant ceux qui les écouteront, avec tous les développements nécessaires, en se conformant strictement aux règles les plus minutieuses de la critique contemporaine, des sujets de leur choix, pour en mettre ensuite en pleine lumière, avec toute l'autorité voulue, les conclusions. Ainsi, et seulement ainsi, progresseront des études encore toutes nouvelles et à peine effleurées ; ainsi, et seulement ainsi, pourront vraiment se constituer, grâce au travail intense, continu et coordonné des maîtres du nouvel enseignement, les sciences coloniales, encore aujourd'hui au berceau.

seille, Bordeaux, par exemple; il devrait être localisé, telle Université prenant en partage l'Extrême-Orient, telle autre l'Afrique occidentale et équatoriale par exemple, suivant les intérêts locaux et les relations des régions différentes avec les colonies et avec l'étranger; il devrait être de formes diverses, plus ou moins étendu, complet, multiple, suivant les besoins et les habitudes, suivant les conditions sociales des localités.

Je résume ainsi ma note :

Quelques Universités devront donner un enseignement colonial supérieur (histoire, géographie, langues, institutions, etc.) imbu de ces deux idées : 1° différence psychologique essentielle, pratiquement irréductible des races humaines ; 2° droits égaux et également respectables de toutes les personnes humaines sans distinction de race.

Il devra exister, en dehors de ces Universités, un enseignement colonial pratique, donné autant que possible par les mêmes maîtres qui feraient les cours coloniaux des Universités.

L'enseignement colonial devra être multiple comme forme, localisé comme matières, de façon à correspondre aux intérêts économiques des régions, aux habitudes des localités diverses.

MAURICE COURANT,

Interprète au Ministère des Affaires étrangères,
Maître de conférences à la Faculté des lettres
de l'Université de Lyon.

III. — Enseignement colonial

En demandant au Congrès de rechercher s'il convient d'introduire dans l'enseignement des Universités les matières coloniales, agricoles et industrielles, M. Caudel a soulevé une question très importante dont, de différents côtés déjà, on a commencé à se préoccuper. La constitution projetée de sections coloniales dans certaines Universités françaises permet de penser que, du moins pour une des catégories d'enseignement dont parle M. Caudel, tout le monde est d'accord sur le premier des deux points dont notre collègue demande la discussion ; il semble au contraire qu'on doive discuter davantage le second.

Doit-on faire de l'enseignement des questions coloniales (le seul dont je veuille et puisse m'occuper), un exercice complémentaire de haute culture iutellectuelle ? ou doit-on simplement en faire « une préparation plus ou moins spéciale, directe et pratique aux

entreprises coloniales » ? La question est des plus graves, car il y va de l'avenir même de cet enseignement.

Sans doute, s'il s'agit d'obtenir un succès immédiat, sans se préoccuper de l'avenir, aucune hésitation n'est possible : l'enseignement des matières coloniales doit être un enseignement spécial, direct et pratique ; il doit être, avec quelques modifications de pur détail apportées aux programmes et une différence de degré, quelque chose d'analogue à l'enseignement actuel de l'Ecole coloniale, qui est une véritable école pratique de fonctionnaires coloniaux ; il doit encore se rapprocher de l'excellent enseignement donné à Lyon par les professeurs que subventionne la Chambre de commerce, et de ce que sera dans l'avenir l'enseignement de l'école professionnelle d'agriculture coloniale, le jour où elle sera fondée. Mais un tel enseignement répond-il à l'idée que nous nous faisons tous de l'enseignement supérieur ? Nullement. C'est simplement, à un degré plus ou moins élevé, un enseignement professionnel soumis aux fluctuations de l'opinion, à ses exigences passagères, à ses modes, à ses entraînements irréfléchis, susceptible d'être complètement déserté si la popularité dont jouissent actuellement les questions coloniales se changeait en impopularité, ou même seulement en indifférence.

Il n'en sera pas ainsi si l'enseignement colonial donné dans les Universités devient un véritable enseignement supérieur, un exercice complémentaire de haute culture intellectuelle, s'inspirant des méthodes scientifiques les plus rigoureuses. Au lieu d'un simple exposé, plus ou moins rapide, de ce qui est actuellement connu sur un sujet donné, au lieu d'une simple revision tenue à jour et mise au point, il convient que les maîtres du futur enseignement colonial puissent, comme ceux des enseignements actuellement existants, faire œuvre plus haute et plus féconde, et se placer au-dessus des exigences d'un auditoire uniquement préoccupé de conquérir un diplôme qui lui ouvrira l'accès de certaines carrières déterminées. Il faut que ces maîtres puissent étudier librement, devant ceux qui les écouteront, avec tous les développements nécessaires, en se conformant strictement aux règles les plus minutieuses de la critique contemporaine, des sujets de leur choix, pour en mettre ensuite en pleine lumière, avec toute l'autorité voulue, les conclusions. Ainsi, et seulement ainsi, progresseront des études encore toutes nouvelles et à peine effleurées ; ainsi, et seulement ainsi, pourront vraiment se constituer, grâce au travail intense, continu et coordonné des maîtres du nouvel enseignement, les sciences coloniales, encore aujourd'hui au berceau.

Pour ne pas être une préparation absolument spéciale, directe et pratique aux entreprises coloniales, un pareil enseignement n'en présenterait pas moins de nombreux résultats d'un très grand intérêt. Il ferait véritablement, en matière coloniale, l'éducation de l'élite de la nation, — une éducation qui n'est encore faite à aucun point de vue, qui est à peine commencée, et qu'il y aurait urgence à développer le plus rapidement possible — ; il montrerait à de nombreux auditeurs la multiplicité, l'importance, la complexité, la difficulté des questions coloniales, et fournirait ainsi la justification de sa propre existence ; il permettrait de dresser, dans un laps de temps relativement assez court, l'inventaire des données rigoureusement contrôlées en chaque matière, celui des faits à vérifier et à étudier, celui des problèmes à résoudre ; il faciliterait l'éclosion de toute une littérature coloniale qui manque encore, de précieux instruments de travail, de monographies scientifiques et d'ouvrages d'érudition. Les faits ne sont-ils pas là pour justifier ces prévisions, que d'aucuns seraient peut-être tentés de qualifier d'optimistes ? et n'a-t-on pas présenté depuis quelques années, soit à la Faculté de Droit et à la Faculté des Lettres de l'Université de Paris, soit dans nos Universités provinciales, soit dans certaines écoles ou Universités étrangères, certaines thèses très remarquables sur la législation, la géographie et l'histoire coloniales ? N'en est-il point d'autres en préparation ? La création d'un enseignement supérieur complet des matières coloniales ne saurait manquer de confirmer, de développer, d'amplifier, d'étendre à toutes les branches de ces nouvelles études les résultats obtenus par la création de quelques chaires isolées dans certaines Universités.

Par là l'enseignement nouveau, sans cesser d'être un véritable enseignement supérieur, serait véritablement pratique. Il affecterait encore le même caractère par ce fait que certaines des matières y appartenant ne pourraient pas ne pas trouver immédiatement leur application utilitaire : la science des cultures tropicales, celle de l'hygiène et de la médecine des pays situés sous l'équateur ne relèvent-elles pas au premier chef de l'enseignement colonial ? Il serait possible de multiplier ces exemples. Aussi bien la preuve en est-elle déjà fournie pour d'autres matières, telles que la géographie coloniale ; et il n'est pas jusqu'à l'histoire coloniale dont la connaissance approfondie ne soit susceptible de suggérer certaines idées pratiques à des colons entreprenants, de dicter dans bien des cas leur manière d'agir à des administrateurs éclairés, d'expliquer des faits d'apparence d'abord singulière aux habitants de la métropole soucieux de l'expansion coloniale.

De la sorte, l'enseignement supérieur des matières coloniales sera — pour employer une fois encore les expressions dont s'est servi M. Caudel — une préparation spéciale, directe et pratique aux entreprises coloniales, sans cesser d'être un véritable exercice de haute culture intellectuelle. Du moins est-ce ainsi que nous le comprenons, pour notre part ; aussi nous sommes-nous inspirés des idées que nous venons d'exposer pour faire ici même, pendant la dernière année scolaire, un cours libre de *sciences auxiliaires de la géographie et de l'histoire coloniales*. Nous nous sommes attachés, dans cette première année d'enseignement, à faire connaître à nos auditeurs les répertoires qu'ils pourront consulter avec fruit pour connaître la bibliographie géographique et historique des colonies françaises, et nous leur avons ensuite énuméré les différents dépôts d'archives de Paris, des départements, des colonies et de l'étranger où ils avaient chance, sinon certitude, de rencontrer des documents relatifs à nos possessions d'outre-mer, soit anciennes, soit contemporaines. Nous nous proposons de continuer ce cours en montrant de quelle utilité l'histoire de la géographie et de la cartographie, l'étude critique des textes, la paléographie cartographique, l'archéologie ethnographique, etc,. sont pour les historiens coloniaux. Ces différentes études, très sévères sans aucun doute, mais du plus haut intérêt pour ceux qui s'y livrent, nous semblent en effet indispensables à qui veut s'occuper scientifiquement d'histoire coloniale.

Si nous nous sommes permis d'en entretenir les membres du Congrès, c'est pour éclairer par un exemple ces considérations sur la nature du futur enseignement supérieur colonial. Pour nous, au total, les Universités doivent faire de leur enseignement colonial un exercice complémentaire de haute culture intellectuelle ; — cet enseignement, donné d'une manière rigoureusement scientifique et dans un but absolument désintéressé, ne doit cependant en aucune façon s'interdire des applications pratiques et ne doit même négliger aucune occasion de mettre ces applications en pleine lumière ; — mais il doit laisser à d'autres institutions d'un caractère différent, la préparation absolument spéciale, et immédiatement directe et pratique aux entreprises coloniales.

Propositions

1° Les Universités doivent faire de leur futur enseignement colonial un exercice complémentaire de haute culture intellectuelle.

2° Cet enseignement, donné d'une manière rigoureusement scientifique et dans un but absolument désintéressé, ne doit cependant en aucune façon

s'interdire des applications pratiques. Il ne doit même négliger aucune occasion de mettre ces applications en pleine lumière.

3° Mais cet enseignement doit laisser à d'autres institutions, d'un caractère utilitaire, la préparation absolument spéciale, et immédiatement directe et pratique, aux entreprises coloniales.

H. Froidevaux,
Secrétaire de l'Office colonial à la Faculté des lettres de l'Université de Paris.

IV. — Matières coloniales, agricoles et industrielles

Le Groupe de la Société d'enseignement supérieur, qui s'est fondé à Marseille, s'est établi sous la double inspiration et le double patronage de l'Université et du haut commerce marseillais, et la composition même de son bureau montre d'une façon fort nette cette double influence; si le groupe, à l'unanimité de ses membres présents, a appelé à sa Présidence d'honneur le vénérable recteur de l'Université, il a été heureux et fier de confier sa présidence effective, c'est-à-dire en définitive son avenir et ses destinées, au très distingué Président de la Chambre de Commerce de Marseille... Manifestation de l'Union intime de l'Université et du commerce marseillais, le groupe devait voir son attention attirée tout d'abord par la question qui fait l'objet de la présente communication; on doit ajouter encore une raison spéciale : Marseille, par sa situation et son importance, se prête d'une façon toute particulière, et qui ne se rencontre que rarement à un semblable degré, à l'expansion Universitaire dans son complet développement : siège d'industries prospères et d'un commerce considérable, la capitale de la Provence est aussi un des premiers ports de commerce du monde entier et ses nombreuses lignes de navires en font une des principales portes ouvertes par la France sur son domaine colonial. Il ne faut pas oublier non plus que dans le ressort marseillais, si je puis employer cette expression, se trouve une région agricole très importante...

Permettez-moi, Messieurs, tout d'abord de remercier le groupe marseillais de l'insigne honneur qu'il m'a fait d'être, sur une question si grave, son interprète auprès de vous; je n'ai comme titre que mon dévouement profond aux intérêts et au développe-

(1) Communication faite au nom du groupe marseillais de la *Société d'enseignement supérieur.*

ment de l'Université en Provence, mais ce titre j'ai la conscience de l'avoir tout entier.

La conception même des Universités régionales, créées par la loi du 10 juillet 1896, vous est familière et je ne veux pas, Messieurs, trop insister sur ce point : on peut définir l'Université, la concentration des enseignements les plus variés, se prêtant un mutuel concours. « Entre les Facultés, qui dépendent d'une même Université, déclare M. Liard, l'éminent Directeur de l'Enseignement « supérieur, tous les enseignements doivent être coordonnés en vue « du bien et de l'intérêt des étudiants ; pour suivre le mouvement « de la science, il faut des contacts intimes entre toutes les branches du haut enseignement » (1). L'Université, en définitive, est « une usine où doit s'élaborer la science intégrale.

Mais les Universités doivent-elles, suivant une heureuse expression (M. Caudel. *Revue Internationale de l'Enseignement*, 1900) se cantonner dans leurs programmes classiques, purement théoriques, étroitement limités à certaines branches de la science, auxquelles je ne sais quelle noblesse réserverait les privilèges de l'enseignement cathédral, ou ne doivent-elles pas plutôt se préoccuper de ce qui intéresse tout le monde, se mêler à la vie moderne, être de leur temps, et, en rendant de nouveaux services, acquérir de nouveaux titres à la gratitude publique ? Les Etats possesseurs de colonies (et, grâce à Dieu, sous la troisième République, le patrimoine colonial de la France s'est accru dans de telles proportions que la France, comme puissance coloniale, vient immédiatement après la Grande-Bretagne), les Etats possesseurs de colonies, dis-je, cherchent à l'envi à les mettre en valeur ; l'Agriculture du vieux monde a besoin pour lutter contre la concurrence étrangère d'employer des procédés perfectionnés destinés à augmenter son rendement : même loi de la concurrence, sur un marché de plus en plus étendu, pour l'Industrie et le Commerce.

Les Universités doivent-elles méconnaître ces faits et ces préoccupations nouvelles ? Le colon digne de ce nom, l'agriculteur, le commerçant, l'industriel ne sont aujourd'hui à la hauteur de leur tâche que s'ils joignent à de sérieuses notions pratiques des connaissances techniques solides et étendues. Ces connaissances, ils ont le droit, Messieurs, de les demander aux Universités et je m'empresse de le dire, les Universités sont prêtes à les donner sans marchander. Laboratoires de la science intégrale, elles doivent à tous la science et sauront acquitter leur dette.

(1) M. Liard. Exposé des motifs des décrets de 1897 qui sont une conséquence de la loi nouvelle.

C'est, du reste, ce qu'avait très bien saisi le Conseil supérieur de l'Instruction publique lorsqu'il adoptait, en 1898, le projet de décret suivant : « Le Président de la République Française... Décrète : « Art. 1er. — Il pourra être organisé dans les Universités des sec- « tions d'études coloniales, d'études agricoles et d'études indus- « trielles ». Un remarquable rapport de M. Croiset, aujourd'hui Doyen de la Faculté des Lettres de Paris, contient des développements intéressants au sujet de ce projet de décret. « Votre commis- « sion vous propose d'approuver ce projet. Dans la discussion qui « s'est engagée sur le texte soumis au Conseil par l'Administration, « tous les membres de la Commission ont reconnu en principe « l'utilité des mesures proposées. Les tentatives déjà faites dans « plusieurs Universités pour développer les études d'un caractère « immédiatement applicable ont donné les meilleurs résultats. Il en « sort chaque jour à la fois des savants pratiques dont nos indus- « tries ont besoin, qu'elles ne seront plus obligées de demander à « l'étranger et des chercheurs qui, pour avoir vécu quelque temps « dans l'atmosphère de la pure science, en gardent, même au « milieu des applications journalières, le goût de la libre recherche « et l'aptitude aux découvertes...

« C'est le caractère essentiel de ce projet d'être général, très « souple, de permettre aux futures sections coloniales, agricoles et « industrielles une variété d'organisation qui est indispensable. « Chaque Université intéressée s'inspirera des besoins de la région. « Les Chambres de Commerce, les Sociétés locales qui ont déjà « donné des preuves de leur clairvoyante bienveillance à l'égard « de l'enseignement supérieur pourront fournir aux Universités des « indications en même temps que des ressources...

« C'est dans la collaboration active de nos Universités avec le « pays que réside la garantie de leur prospérité... L'ensemble du « projet a été adopté à l'unanimité par votre Commission ».

A la suite de quels incidents ce projet de décret est-il resté lettre morte sauf pour les sections coloniales? (Art. 29, loi des Finances des 13, 14 avril 1898).

Une étude documentée de la *Revue internationale de l'Enseignement* (le Sénat et les sections agricoles dans nos Universités, 1898) l'explique suffisamment... Pour l'organisation pratique des sections un article avait été inséré dans la loi des Finances et voté par la Chambre des Députés ; au Sénat, des scrupules se firent jour et sans discussion l'art. fut restreint aux sections coloniales... la question des sections agricoles et industrielles fut ainsi plutôt omise que repoussée... Quoi qu'il en soit, constatons que les Universités, les

Chambres de Commerce, les villes, les Sociétés locales se hâtèrent de répondre à l'appel, malheureusement trop restreint, de l'Administration.

Sections coloniales

La colonisation est de plus en plus à l'ordre du jour et l'objet des préoccupations de l'heure présente : il est donc tout naturel que les Chambres de Commerce et les Universités aient été prises d'une noble émulation pour l'organisation de l'enseignement colonial. Je ne veux parler que pour mémoire des cours coloniaux organisés à Lyon avec le concours des professeurs de l'Université de Lyon : (voir le très intéressant bulletin de la Société des amis de l'Université de Lyon et le rapport de M. Pic).

Nous rencontrons la même préoccupation de l'enseignement colonial à Bordeaux, à Nantes et à Marseille, et, laissez-moi le dire, Messieurs, c'est avec un réel orgueil que notre Université peut saluer dans le véritable initiateur de l'enseignement colonial en France un des siens, M. le Docteur Heckel, professeur à la Faculté des Sciences de Marseille. Pour ne nous occuper que de cette dernière ville, j'indiquerai que sa municipalité, toujours si dévouée aux intérêts de l'enseignement supérieur, n'a pas hésité à voter 400.000 francs pour un musée colonial, et que, grâce à la générosité intelligente et réfléchie de la Chambre de Commerce de Marseille, et de son digne Président, six cours coloniaux sont aujourd'hui en plein fonctionnement, tous confiés à des Professeurs de nos Facultés. Je sais de bonne source que la bonne volonté de la Chambre de Commerce n'est pas épuisée et qu'elle saura doter la ville de Marseille d'un enseignement colonial complet. J'ajouterai encore un mot : les négociants et industriels de Marseille sont en pleine communion d'idées sur ce point avec la municipalité et la Chambre de Commerce. Naguère une souscription ouverte parmi eux produisait en quelques jours une somme de 64.000 francs, et sur cette somme la moitié, soit 30.000 francs environ, était attribuée précisément au musée colonial et 11.000 fr., (soit dit en passant) à la création d'une chaire de physique industrielle.

Sections agricoles

J'ai le regret de constater ici que nos Universités se sont laissées distancer non seulement par l'étranger, mais par les Facultés catholiques ; à ma connaissance, il n'existe de section agricole qu'aux Facultés catholiques d'Angers. Deux années d'études préparatoires

sont consacrées aux sciences, dont l'application est si fréquente en Agriculture ; les cours naturellement sont confiés à des Professeurs de la Faculté des Sciences. Les études agronomiques proprement dites comprennent elles aussi deux ans : parmi les Cours professés, on rencontre la zootechnie, mécanique et machines agricoles, génie rural et constructions rurales, technologie agricole, hydraulique agricole, apanage naturel des Facultés des Sciences.

Le programme que j'ai sous les yeux indique l'économie agricole et ajoute : « On y joindra des Cours de législation générale, droit « administratif, législation rurale et sociologie, afin d'assurer les « connaissances qui, en ces matières, paraissent indispensables à « un propriétaire pour se mettre pleinement au courant de sa « situation sociale ». On voit, sans qu'il y ait besoin d'insister, la part très large de la Faculté de droit dans cet enseignement agricole.

Sections industrielles et commerciales

Au premier abord il semble qu'on puisse opposer à la création de ces sections une sorte de question préjudicielle : il existe dans la plupart des villes importantes de commerce et d'industrie (notamment à Marseille) des écoles de commerce qui donnent satisfaction, paraît-il, *a priori*, à tous les besoins. J'ai eu l'honneur de faire passer l'année dernière les examens de sortie à l'école de commerce de Marseille et j'ai pu me rendre compte de l'excellence de l'enseignement, de la valeur des maîtres et des connaissances très sérieuses acquises par les élèves. Malgré cela, je crois qu'il y a place pour un enseignement commercial et industriel d'un ordre plus élevé, véritablement supérieur en un mot, qui ne peut être établi qu'avec la collaboration des Universités. Les faits sont plus probants que les raisonnements : voyons donc ce qui se passe à l'étranger.

L'Allemagne, au point de vue industriel et commercial, a fait des progrès intenses qui préoccupent à juste titre en France, comme en Angleterre même, les industriels et les commerçants. L'Allemagne est en train de prétendre à l'hégémonie commerciale, exercée naguère par l'Angleterre, et chacun reconnaît que l'une des causes de son essor tient à la façon perfectionnée dont est organisé son enseignement industriel et commercial. Quand on examine cet enseignement commercial, on trouve le degré primaire et primaire supérieur représenté par les Kaüffmannische Forbildung Schulen ou Ecoles de perfectionnement ; le degré secondaire par les Handels Schulen ou Ecoles pratiques de commerce ; le degré supérieur, par les Höhere Handels Schulen. Enfin, ajoute l'auteur à qui j'em-

prunte ces renseignements (Maurice Wolf, *Revue internationale de l'Enseignement*, 1899) des sections supérieures de commerce s'organisent en ce moment dans plusieurs Universités allemandes. Dans la ville de Leipzig, en vertu d'une ordonnance ministérielle du 14 janvier 1898, on a organisé une école des hautes études commerciales qui n'est qu'une combinaison entre les cours de l'école commerciale déjà existante et certains cours de l'Université. Le programme comporte : économie politique, affaires de banque et de bourse, politique commerciale, science financière, technologie, géographie commerciale, histoire économique, législation générale, droit commercial et maritime, législation des faillites, législation industrielle, droit des gens, politique coloniale, pédagogie pour ceux qui se destinent à l'enseignement commercial, cours d'instruction générale (Blondel, *L'essor intellectuel et commercial du peuple allemand*).

Si de l'Allemagne je passe aux Etats-Unis, je note que : l'Université de Pensylvanie à Philadelphie, l'Université de Chicago, à Chicago, la Columbia University à New-York organisent à l'envi un enseignement supérieur commercial (Voir article de M. Siegfried dans le *Temps* du 25 mai 1900).

Désirant me borner, je me contente de dire qu'on pourrait évidemment produire pour les écoles industrielles des constatations du même genre : et là, malgré des tentatives intéressantes, nous avons encore beaucoup à faire. Pour ne parler que de Marseille, il nous faut signaler la création d'une école des ingénieurs sur l'initiative d'un sympathique vice-président de notre groupe, M. Macé de Lépinay.

Cette école, qui reçoit de la Ville une subvention annuelle de 16.000 fr. et compte 35 élèves actuellement, a ses enseignements particuliers et envoie en plus ses élèves suivre certains cours de la Faculté des Sciences de Marseille : les cours de physique, chimie industrielle et mécanique. Mais, constituée sur le modèle de la section industrielle de la Faculté des sciences de Lausanne, cette école d'ingénieurs est, à vrai dire, une section industrielle de la Faculté des sciences de Marseille et non une section industrielle de l'Université et la différence des mots indique ici une véritable différence dans l'étendue et la compréhension des études. L'école des ingénieurs de Marseille peut être considérée comme une pierre d'attente pour l'organisation future plus large d'une section industrielle de l'Université.

Un dernier point.

Etant admis, ou plutôt démontré, que les Universités ne peuvent

ni ne doivent se désintéresser des matières coloniales, agricoles et industrielles, quelle orientation les Universités doivent-elles donner à ces études nouvelles? Doivent-elles faire de cet enseignement un exercice complémentaire de haute culture intellectuelle ou une préparation plus ou moins spéciale, directe et pratique aux entreprises coloniales, agricoles et industrielles ? (Voir Caudel, *Revue internationale de l'Enseignement*, 1900) La solution s'impose, il n'y a qu'à se reporter au rapport cité plus haut de M. Croiset sur le projet de décret organisant dans les Universités des sections coloniales, agricoles, industrielles. « Votre Commission s'est félicitée qu'en associant le Conseil supérieur à l'examen de ce projet, l'Administration lui ait donné l'occasion de montrer à tous que les conditions de la vie moderne ne lui échappent pas, et qu'il sait l'esprit scientifique assez fécond pour vivifier les études les plus pratiques, assez fort pour les rendre dignes, en les pénétrant de ses méthodes, de tenir leur place dans les Universités qui doivent pourtant être avant tout les temples de la science désintéressée. »

Et c'est là, Messieurs, la vérité : l'enseignement supérieur, sous peine d'abdiquer, de ne plus être lui-même, doit garder ses méthodes. Evidemment il ne doit pas méconnaître le côté pratique des études nouvelles et il a donné ses preuves à cet égard dans les tentatives faites dans plusieurs Universités, mais il doit se souvenir de son nom ; il a une mission qu'il ne doit pas oublier; il ne doit pas s'abaisser jusqu'aux nouveaux enseignements, il doit les élever jusqu'à lui. C'est ainsi que les Universités françaises se montreront à la hauteur de leur nouvelle tâche et mériteront bien de la Patrie.

J'arrive à la fin de cette communication, peut-être un peu longue.

Le groupe marseillais de la Société de l'Enseignement supérieur est d'avis qu'il y a lieu d'organiser au plus tôt dans les Universités des sections d'études coloniales, agricoles, industrielles et commerciales, pour mettre en valeur notre domaine colonial, et permettre à notre agriculture, à notre commerce et à notre industrie de lutter contre la concurrence étrangère et de remporter de pacifiques victoires.

En ce qui concerne plus particulièrement Marseille, le Groupe a étudié un programme, qu'il se propose de réaliser, avec le concours nécessaire et assuré de l'Université et qu'il désire mettre sous les yeux du Congrès, pour obtenir sa haute approbation.

Nota : Certains cours figurant dans plusieurs sections, on pourrait obtenir d'importantes simplifications en faisant suivre le même cours à la fois par des élèves de différentes sections. Certains cours

professés dans les Facultés, pourraient être suivis par les élèves des sections; d'où encore une simplification.

Les enseignements que j'indiquerai sans attribution particulière devront être confiés à des spécialistes, agronomes, ingénieurs, architectes, étrangers aux Facultés.

PROGRAMME

Section agricole

Dessin linéaire, arpentage, levé des plans.
Agriculture générale.
Agriculture comparée et histoire de l'agriculture.
Cultures spéciales, surtout celles qui sont propres au Midi de la France.
Viticulture,
Arboriculture et horticulture.
Sylviculture.
Comptabilité.
Zootechnie.
Génie rural et constructions rurales.
Technologie agricole.
Hydraulique agricole.
Hygiène vétérinaire.

Chimie générale, chimie analytique.	*Cours confiés à des professeurs de la Faculté des Sciences.*
Chimie appliquée à l'agriculture.	
Botanique et Zoologie.	
Physique.	
Mécanique.	
Minéralogie.	
Géologie.	
Météorologie.	
Législation civile rurale.	*Faculté de Droit.*
Législation administrative rurale.	
Economie rurale.	

Hygiène générale. — Ecole de Médecine.

Section commerciale

Comptabilité et Commerce.
Mathématiques.
Etude des marchandises au point de vue commercial.
Armements maritimes.

Géographie et Histoire générale.	*Faculté des Lettres.*
Géographie commerciale.	
Histoire du commerce.	
Langues vivantes.	

Droit commercial et maritime. *Législation commerciale et maritime comparée.* *Législation des Banques et des Bourses.* *Droits des gens (Consulats, traités de commerce).* *Législation fiscale et douanière* *Législation industrielle.* *Economie politique.*	*Faculté de Droit.*

Section industrielle

Comptabilité.
Mathématiques.
Dessin.
Etude des marchandises au point de vue industriel.

Chimie générale, Chimie analytique. *Chimie industrielle.* *Physique.* *Electrotechnique.* *Mécanique.* *Géologie et Minéralogie.*	*Faculté des Sciences.*
Histoire générale. *Histoire de l'industrie.* *Langues vivantes.*	*Faculté des Lettres.*
Droit commercial. *Législations fiscale et douanière (traités de commerce).* *Législations industrielle et ouvrière.* *Droit administratif dans ses rapports avec l'industrie.*	*Faculté de Droit.*

Economie politique.
Hygiène générale. — Ecole de médecine.
Section coloniale.

A Marseille, comme je le disais plus haut, la section coloniale est déjà ébauchée : six cours sont en plein fonctionnement.

1° Le cours d'histoire et de géographie économique, enseigné par un professeur de la Faculté des Lettres ;
2° Le cours de législation et économie coloniale, par un professeur de la Faculté de Droit;
3° Produits végétaux coloniaux (Production et étude) ;
4° Produits minéraux coloniaux (Recherche et étude) ;
5° Produits animaux coloniaux (Etude et production) ;
6° Hygiène générale et coloniale (Pathologie, thérapeutique, bactériologie), ces trois cours par des professeurs de la Faculté des Sciences et de l'Ecole de médecine.

Il y aura évidemment lieu d'ajouter d'autres enseignements dont certains dans la pensée de la Chambre de commerce de Marseille

reviendront à des professeurs de l'Université. Je citerai : la comptabilité, les langues vivantes, des notions de droit usuel, le droit commercial et maritime, la législation et économie du commerce extérieur, l'histoire de la colonisation en général et de la colonisation française, la mécanique appliquée, chimie industrielle, physique industrielle. Ces cours et d'autres encore pourraient être suivis à la Faculté des sciences, la section coloniale devant former non seulement des colons, mais encore des hommes de l'art indispensables aux colonies : architectes, ingénieurs, etc. De même pour les médecins coloniaux ; ces derniers devraient en plus des cours coloniaux suivre certains enseignements d'ordre général à l'Ecole de médecine.

AR. ED. BOUVIER-BANGILLON,
Professeur à la Faculté de droit d'Aix.

V. — Enseignement agricole dans les Universités

I. — Les Universités peuvent-elles et doivent-elles préparer aux carrières agricoles, industrielles, commerciales et coloniales ? La question a été nettement posée en France à propos de l'insertion, dans la loi de finances de 1898, d'un article qui créait, auprès d'elles, des sections d'études intéressant ces carrières. Cet article a été disjoint de la loi par un vote du Sénat (1), de sorte que la question est demeurée ouverte. La haute importance qu'elle présente pour l'avenir économique de notre pays, nous amène à la reprendre aujourd'hui, mais en la limitant. C'est uniquement de l'enseignement supérieur préparatoire à l'agriculture que nous voudrions ici nous occuper.

Il nous paraît incontestable que les Universités peuvent beaucoup pour les progrès de l'agriculture. En faisant mieux connaître les conditions d'existence des végétaux et des animaux, en étudiant plus complètement le milieu (sol, eau, atmosphère) dans lequel ils se développent, en suivant leurs diverses maladies et en en découvrant les remèdes, en préparant une législation rurale plus parfaite et en formulant les principes d'une économie rurale plus scientifique, leurs maîtres accomplissent évidemment une œuvre d'une haute utilité (2). Sur ce premier point, nous ne rencontrons pas, croyons-nous, de contradicteur.

(1) Voir F. Picavet, le Sénat et les Sections d'études agricoles (*Revue Internationale de l'Enseignement*, 1898).

(2) M. E. Tisserand, directeur honoraire au Ministère de l'Agriculture, l'affirmait encore, en juin 1900, au Congrès de l'enseignement agricole.

Mais voici où la difficulté apparaît. Utiles pour l'élaboration de la science et de l'art agricoles, les Universités sont-elles aussi bien placées pour procéder à l'enseignement de cette science et de cet art, et pour en faire passer les lois et les préceptes dans la pratique ? C'est ce qu'on discute et c'est ce qu'il nous faut établir.

II. — Deux procédés semblent pouvoir être employés pour donner un enseignement agricole dans les Universités.

Le premier, adopté aux Etats-Unis et en Allemagne, consiste à doter celles-ci de véritables Facultés des sciences agricoles (1). Dans ces Facultés on professe, bien entendu, les diverses branches de la science appliquée aux questions rurales : c'est la part des leçons théoriques. Mais celles-ci sont continuées, en outre, par des leçons pratiques données dans des champs de démonstrations et d'expériences qui appartiennent à l'Université aux environs de la ville qui en est le siège. Par ce procédé, l'étudiant peut, à la fois, être initié aux théories les plus neuves et les plus hautes, et être rompu aux détails les plus variés et les plus courants de la pratique.

Nous ne croyons pas, *a priori*, que ce système soit inapplicable en France. Pour l'y acclimater, il n'y aurait pas à faire table rase de ce qui existe déjà chez nous. Il suffirait d'incorporer dans nos Universités les Ecoles supérieures d'agriculture que nous possédons. Ne pourrait-on concevoir l'Institut agronomique devenant la Faculté des sciences agricoles de l'Université de Paris, pour l'enseignement théorique, et l'Ecole de Grignon devenant la section de cette Faculté universitaire consacrée à l'enseignement pratique ? Ne pourrait-on, pareillement, concevoir les Ecoles nationales de Montpellier et de Rennes rattachées, comme Facultés des sciences agricoles, aux Universités qui siègent dans ces deux villes, et l'Ecole des industries agricoles de Douai devenant une section de l'Université de Lille ? A coup sûr, cela n'aurait, en principe, que des avantages. Une réforme de ce genre — tout comme celle qui ferait du Muséum d'histoire naturelle ou de l'Ecole des langues orientales, par exemple, la Faculté des sciences naturelles ou la Faculté des langues de l'Université de Paris — ne serait pas seulement profitable à l'Université, qu'elle élargirait dans tous les sens que ce mot comporte, mais encore et principalement à l'établissement qu'elle engloberait dans le corps universitaire, et auquel elle donnerait, par cela même, des garanties de recrutement, des règles méthodiques, des facilités d'extension, des appuis moraux et matériels qui lui font peut-être un peu défaut à l'heure présente.

(1) Voir une note de M. Kuhn, d'après M. Daniel Zola, en ce qui concerne les Etats-Unis (*Revue Internationale de l'Enseignement*, 1899).

III. — Seulement, en ces questions, il faut compter avec autre chose qu'avec la logique et l'intérêt général du pays. Il y a des habitudes prises, il y a des préjugés, il y a des intérêts particuliers qui engendrent une certaine résistance aux réformes. Le personnel de nos Ecoles supérieures d'agriculture — même promît-on de sauvegarder les situations acquises — répugne à cette modification, par la raison qui pousse tous les corps constitués à vouloir avant tout leur « autonomie ». Et le Ministère de l'agriculture n'est pas sans l'y encourager, par crainte de voir diminuer le nombre des services qui dépendent de lui.

Dans ces conditions, en attendant que les circonstances permettent la réalisation de ce que nous croyons désirable, à savoir l'incorporation aux Universités des écoles supérieures d'agriculture, il reste à se demander si, dans l'état actuel des choses, les Universités ne peuvent rien pour les progrès de l'enseignement agricole. Il ne nous paraît pas qu'elles soient, même aujourd'hui, désarmées et condamnées à l'impuissance. Car, en dehors de cette absorption des Ecoles existantes, un second procédé reste à leur disposition, pour contribuer à cette œuvre féconde et éminemment patriotique.

C'est, on l'a deviné, le développement des cours et des travaux proprement universitaires dans le sens des études agricoles. Nos Facultés des sciences sont ici au premier plan. Déjà nombre d'entre elles possèdent des chaires ou tout au moins des cours de physique, de chimie, de zoologie, de botanique appliquées à l'agriculture. Que ces enseignements se multiplient ; que des laboratoires s'y adjoignent ; qu'on accueille, s'il y a lieu, des cours libres, donnés par des spécialistes qui pourront n'être pas munis du diplôme de docteur ; que l'on se préoccupe de diversifier ces leçons, en les adaptant dans chaque Université aux besoins de la région, et l'on aura rendu un grand service à la production nationale, désormais éclairée dans sa marche par les lumières qui viendront de ces sources pures et élevées.

Les Facultés des sciences ne sont pas les seules, d'ailleurs, à pouvoir jouer à cet égard un rôle utile. Les Facultés et Ecoles de médecine des départements pourraient avoir un enseignement de la médecine vétérinaire. Les Facultés de droit devraient posséder toutes le cours de législation et économie rurales qui depuis 1895 est une des matières à option du doctorat. Même les Facultés des lettres suivraient utilement le mouvement, non pas en expliquant les *Travaux et les Jours* d'Hésiode ou les *Géorgiques* de Virgile, mais en enseignant l'histoire et la géographie économiques, qui sont, pour une grande partie, faites d'histoire et de géographie agricoles.

Ainsi il n'est pas une seule des parties constitutives de l'Université qui ne serait appelée à collaborer au mouvement de rénovation que nous souhaitons.

IV. — Nous n'ignorons pas cependant que, pour mener à bien ce mouvement, la bonne volonté des maîtres ne suffit pas. Ne suppose-t-il pas, par exemple, des créations d'emplois, et celles-ci ne nécessitent-elles pas des crédits?

D'abord, nous croyons devoir déclarer que les sacrifices pécuniaires à opérer ne sont pas, sans doute, aussi considérables qu'on est porté à se l'imaginer. Ce n'est pas toujours et nécessairement par voie de création qu'il faudrait opérer. Beaucoup d'enseignements existent déjà, qu'il suffirait d'orienter dans le sens des applications rurales. D'un cours de botanique générale, par exemple, une leçon par semaine pourrait être distraite, au besoin pendant un semestre seulement, pour être consacrée à la botanique agricole. Nous avons personnellement essayé de faire quelque chose d'analogue, en employant la moitié du cours d'économie politique approfondie dont nous sommes chargé à l'Université de Caen, à l'étude des principaux problèmes de l'économie rurale. Sur nombre de points, il pourrait en être ainsi. Même ce qu'il y a de plus dispendieux dans le fonctionnement d'une Université, les recherches de laboratoire, pourrait s'opérer en partie dans ces conditions. Que les fonds alloués à un laboratoire de chimie passent en travaux de chimie agricole, qui donc sera fondé à s'en plaindre, si ces travaux, comme il faut le penser, ont été bien conduits et ont mené à des résultats appréciables?

Cependant, il est bien clair que les applications rurales ne peuvent faire, dans une Université, négliger les généralités de la science. Nos Facultés ont pour mission de conserver le dépôt des connaissances théoriques et de l'accroître sans cesse. C'est par là qu'à chaque génération l'esprit humain s'élève. Et c'est même la première condition du progrès des techniques et des arts d'application. Il ne faut donc pas que cette orientation nouvelle fasse oublier les directions préexistantes; il importe que celles-ci se maintiennent à côté de celles-là. Pour cela, il est nécessaire que les innovations souhaitées ne se réalisent pas toutes par voie de transformation, mais que certaines au moins s'opèrent par création proprement dite. Par quelles ressources pourvoir à ces dernières? On ne peut plus guère compter sur l'Etat, qui ne veut rien fonder de nouveau. Mais les Universités n'ont-elles pas maintenant leurs budgets propres?

Mais les départements, mais les villes, ne sauraient-ils leur venir en

aide? Quand il s'agira d'une œuvre aussi pratiquement utile que celle-là, ne peut-on espérer leur concours? Déjà plusieurs subventionnaient les stations agronomiques établies auprès de certaines Facultés des sciences. Il y a fort à parier que les assemblées locales ne feront que progresser dans cette voie. On peut encore espérer des fondations particulières, ainsi que l'appui pécuniaire des associations locales : grands syndicats agricoles, unions de syndicats, comices et sociétés d'agriculture. On peut surtout compter sur celui des Sociétés d'amis de l'Université, qui se sont formées, dans tous nos centres, avec l'intention de favoriser ce qui, dans notre enseignement, est directement en rapport avec les besoins, économiques aussi bien qu'intellectuels, de la région et du pays. L'homme éminent qui préside la Société des amis de l'Université de Paris, nous disait récemment qu'il voudrait la voir résolument s'engager dans cette voie des encouragements à donner à l'enseignement supérieur des sciences agricoles. Que ne peut-on donc espérer, si cela est dit pour une association parisienne, des groupements existants dans ces milieux provinciaux qui sont plus rapprochés de la vie rurale et où l'exploitation du sol apparaît à presque tous comme l'occupation courante et traditionnelle, comme la source normale de la richesse, de l'influence et du bonheur?

V. — Ce n'est pas tout que d'avoir des fonds nécessaires pour créer les enseignements agricoles, et les maîtres aptes à les donner, dans les Universités. Il faut encore trouver pour eux des élèves. Mais ce n'est pas ici, semble-t-il qu'on peut craindre d'en manquer. L'intérêt de ces études sera forcément ressenti par les jeunes gens qui viennent de la campagne et par ceux qui, issus des villes, comprennent que les carrières urbaines sont obstruées et qu'il est plus aisé de réussir ailleurs. On dira peut-être que les écoles d'agriculture préparent déjà aux professions rurales. Mais l'expérience prouve que les diplômés qui en sortent recherchent de préférence les situations officielles : ils demandent à être professeurs départementaux d'agriculture, professeurs spéciaux ou d'arrondissement, ou bien encore fonctionnaires du ministère de l'agriculture. Ce qu'il faut à la France, ce sont des agriculteurs proprement dits, c'est-à-dire des gens qui pratiquent la culture ou l'élevage pour leur compte, ou bien comme fermiers ou comme régisseurs du bien d'autrui. Or, à cet égard, la clientèle des Universités est loin d'être à dédaigner. Parmi les étudiants en droit, notamment, il en est beaucoup qui seront les héritiers d'un domaine rural. N'est-il pas bon qu'ils aient entendu parler des choses de l'agriculture à l'Université, qu'on leur ait montré qu'ils doivent s'y intéresser, au lieu de les prendre en

dégoût, comme il arrive trop souvent aujourd'hui ? Ne leur aura-t-il pas été utile, dans leur propre Faculté, d'avoir entendu traiter, aux cours de licence consacrés à l'économie politique, au droit civil et au droit administratif, des applications agricoles de ces sciences? et plus tard d'avoir suivi, en vue du doctorat, un cours spécial de législation et d'économie rurales ? Ne serait-il pas désirable également qu'ils aient été mis à même de suivre les leçons que la Faculté des sciences consacre parfois sous une forme accessible à tous, à la météorologie, à l'hydraulique. à la géologie, à la chimie et à la biologie agricoles ? Croit-on que si de semblables cours sont institués, les étudiants ne comprendront pas en assez grand nombre que leur intérêt est de s'y rendre et d'en utiliser les données?

VI. — A coup sûr, il ne saurait être mauvais qu'ils fussent encouragés officiellement à cette assiduité. S'ils recevaient un diplôme portant sur ces matières, assimilé quant à ses avantages aux autres diplômes universitaires d'ordre élevé, nous n'y verrions pas d'inconvénients. Mais nous savons que le Ministère de l'agriculture fait des objections à cette innovation. Voici pourquoi. Si les jeunes gens qui songent à se tourner vers les études agricoles, pouvaient obtenir dans les Universités un diplôme, les dispensant de deux années de service militaire. et équivalent par conséquent à ce point de vue au diplôme actuel de sortie des Ecoles supérieures d'agriculture, celles-ci seraient bien vite désertées pour les Universités, et le Ministère de l'agriculture n'envisage pas sans effroi cette perspective. Remarquons-le : ce raisonnement même plaide en faveur de la solution que nous indiquions tout à l'heure comme ayant toutes nos préférences, l'incorporation des Ecoles d'agriculture aux Universités, dont elles deviendraient les Facultés des sciences agricoles. Car, avec cette solution, il n'y aurait plus à parler de concurrence entre les Ecoles et les Universités, celles-là étant devenues des fractions de celles-ci. Seulement elles échapperaient par là, naturellement, au Ministère de l'Agriculture, lequel ne peut s'y résigner. En fait, dans l'état présent des choses, les Ecoles étant maintenues distinctes, les Universités doivent-elles vouloir conférer des diplômes de science agricole ? Nous ne tenons pas outre mesure à ce qu'on accroisse le nombre des diplômes existants. Mais voici ce qui nous semble absolument légitime. C'est d'abord, qu'une part plus grande soit faite aux problèmes ruraux dans les examens universitaires existants, que, par exemple ces problèmes apparaissent plus souvent dans les interrogations des Facultés de droit, et que la législation et l'économie rurales deviennent matières obligatoires pour le futur doctorat économique. C'est ensuite, que certains de ses examens, ceux pour

lesquels une large faculté d'option est laissée aux étudiants, voient leurs programmes combinés de telle sorte que cette option puisse s'exercer au profit des études rurales. Ainsi le diplôme de licencié ès-sciences (sans épithète) peut aujourd'hui être obtenu par la production de trois certificats, relatifs chacun à une des matières enseignées dans la Faculté. Nous voudrions qu'il pût s'acquérir, par exemple, par l'obtention de certificats de chimie agricole, de botanique appliquée à la culture, et de zootechnie. Un pas a été fait, déjà, dans cette voie en ce qui concerne la Faculté des sciences de Lyon. Nous nous en félicitons, et nous espérons que la Direction de l'Enseignement supérieur, sur l'initiative des corps intéressés, ne manquera pas de faire prendre bientôt une semblable mesure, si libérale et si justifiée, au profit de toutes celles des Universités françaises qui seraient en état d'en bénéficier.

VII. — En résumé donc, aucune des objections de principe qu'on pourrait songer à formuler contre la création des sections d'études agricoles dans les Universités ne paraît décisive. Sans doute, il reste bien des problèmes à résoudre. Quel serait exactement le programme de ces sections ? Pourraient-elles admettre des élèves autres que les étudiants ordinaires des Facultés (ce à quoi, pour notre part, nous souscririons assez volontiers)? Dans quelle mesure feraient-elles appel au personnel existant actuellement dans les Facultés ? Par qui seraient-elles administrées, etc.? Ce sont là des questions d'application. L'essentiel serait, à l'heure actuelle, que le principe fût admis. Nous croyons avoir montré que l'établissement de sections agricoles dans nos Universités est possible et désirable. Si cette vue obtient l'adhésion des corps intéressés, et si les pouvoirs publics l'admettent, il sera temps ensuite de discuter les moyens les plus propres à assurer le bon fonctionnement de cette institution nouvelle.

René Worms,
Professeur agrégé à la Faculté de Droit
de l'Université de Caen.

VI. — Enseignement des matières coloniales dans les Facultés des lettres

Depuis que les questions coloniales ont pris dans tous les pays une importance considérable, on s'est préoccupé sérieusement d'introduire les matières coloniales dans l'enseignement des Universités. En France, les Facultés des lettres et les Facultés de droit ont

déjà créé des cours spéciaux. A la Faculté des lettres de Paris, à la Faculté des lettres de Bordeaux, ont été instituées des chaires de géographie coloniale. Cette initiative ne peut être qu'approuvée, mais elle ne nous paraît pas suffisante. Les matières coloniales ne sont pas seulement d'ordre géographique : elles appartiennent encore à l'histoire. La géographie étudie les colonies présentes : elle enseigne quelle est la nature physique, quelles sont les ressources naturelles et les populations des pays colonisés; elle peut montrer quels en doivent être les principaux débouchés commerciaux. Le rôle qu'elle joue est considérable; il est nécessaire. Mais cela n'est pas tout. Notre siècle n'est pas le premier siècle où des peuples civilisés aient colonisé des régions habitées par d'autres peuples; l'œuvre de colonisation, à laquelle nous assistons depuis environ vingt-cinq ans, n'est pas la première qui ait été accomplie. L'humanité a, si l'on peut ainsi parler, l'expérience de la colonisation. Devons-nous négliger cette expérience? Ne devons-nous pas en faire notre profit? Et qui nous permettra de la connaître, sinon l'histoire? L'histoire étudie le passé et les œuvres accomplies par l'homme. Il est du plus haut intérêt de savoir comment l'homme a déjà résolu les multiples problèmes que soulève toute entreprise coloniale. Cela, l'histoire seule peut nous l'apprendre; l'histoire ancienne autant que l'histoire moderne et contemporaine. L'antiquité nous offre, en effet, le spectacle de quatre œuvres coloniales considérables : la colonisation phénicienne, dont les traces sont faciles à étudier surtout dans l'Afrique du Nord et dans l'Espagne méridionale; la colonisation grecque, dont le rôle a été si important dans l'histoire de la civilisation européenne; la colonisation de l'Orient par la Grèce pendant la période hellénistique ou alexandrine; enfin la colonisation romaine. Dans les temps modernes, les Espagnols, les Hollandais, les Anglais, les Français, les Russes ont colonisé de vastes régions, selon des méthodes plus ou moins heureuses, avec plus ou moins de succès. Ces œuvres, éloignées ou voisines de nous, ne se ressemblent pas entre elles. Leur variété est un nouvel élément d'intérêt. En les étudiant à fond, en y appliquant les procédés de la recherche scientifique, nous apprendrons non seulement des faits, des épisodes; nous découvrirons aussi, sans doute, quels principes ont été appliqués par les divers peuples colonisateurs; des événements eux-mêmes, qui forment en quelque sorte la matière analytique de l'histoire, nous verrons se dégager des méthodes, ou au contraire nous constaterons qu'aucune idée générale, qu'aucun plan élevé n'a guidé ces peuples; il nous sera possible d'établir des relations de cause à effet entre les procédés de

colonisation et les résultats obtenus ; à mesure que la connaissance des faits deviendra plus étendue, plus sûre, plus profonde, nous pourrons formuler des jugements plus scientifiques, et par conséquent plus pratiques, sur la valeur respective des diverses méthodes. Peut-être même sera-t-il permis un jour de dégager de ces études quelques règles supérieures, quelques lois, comme le naturaliste arrive à formuler les lois auxquelles la vie est soumise, et le sociologue, les lois qui régissent le développement des sociétés.

Dès maintenant, nous pensons que l'histoire devrait être interrogée sur trois des parties les plus importantes de toute œuvre coloniale : l'exploitation des ressources naturelles ; — le traitement des populations indigènes ; — l'organisation administrative des colonies. Comment ces trois problèmes ont-ils été résolus par les peuples antiques et modernes qui ont eu des colonies ? Quel a été le résultat obtenu par chacun d'eux ? Les réponses à ces questions fourniraient, croyons-nous, des renseignements plus précieux et plus sûrs que les conceptions théoriques ou même que l'empirisme souvent étroit des voyageurs qui ne connaissent qu'un faible espace de terrain ou qu'un moment dans la vie des peuples. L'expérience de l'humanité doit servir à l'humanité, comme l'expérience de l'individu sert parfois à l'individu. Il ne faut pas que les efforts, souvent heureux, de ceux qui nous ont précédés restent pour nous lettre morte. L'histoire nous permet de distinguer ce qui, dans l'œuvre accomplie par eux, a été bon, et doit être imité, de ce qui a été nuisible et doit être évité. Ce serait une folie de ne pas employer un tel instrument de progrès. Sans doute, dans le détail et pour l'application, il conviendra de tenir compte des conditions locales, des circonstances particulières de race, de climat, de religion. L'intelligence et la souplesse d'esprit resteront nécessaires ; mais elles trouveront un appui solide dans les lois générales qu'établira l'histoire coloniale.

Cette histoire aura donc un double caractère. Elle sera à la fois scientifique et utilitaire. Il importe, en effet, que l'histoire des œuvres coloniales accomplies dans le passé soit étudiée d'après les mêmes méthodes et dans le même esprit scientifique que l'histoire politique, militaire ou diplomatique ; il importe que le même soin soit apporté par les érudits dans la détermination analytique des événements, la même prudence dans l'emploi de la méthode synthétique. Il faut que les résultats de ces études soient, non pas des opinions subjectives, mais des faits démontrés et incontestables. C'est à ce prix, et à ce prix seul, que la science historique pourra jouer dans la colonisation présente et future un rôle vraiment con-

sidérable. Ce rôle, d'ailleurs, elle a déjà commencé à le jouer. Dans l'Afrique du Nord, en Algérie et en Tunisie, les archéologues et les historiens sont les collaborateurs désignés, les conseillers naturels des administrateurs modernes; en Egypte, les ingénieurs du dix-neuvième siècle se sont inspirés des grands travaux publics exécutés il y a des milliers d'années dans la vallée du Nil; enfin il n'est pas jusqu'au Turkestan russe dans lequel les colons d'aujourd'hui n'aient tiré profit des traces laissées dans maintes oasis par la colonisation grecque. L'histoire de ce que l'homme a fait dans le passé sera toujours une aide précieuse pour le présent et pour l'avenir.

C'est pourquoi, en manière de conclusion, nous émettons le vœu qu'il soit créé le plus tôt possible, dans les Universités, un enseignement d'histoire coloniale, qui pourrait être intitulé : ***Histoire comparée de la colonisation***. C'est dans les Facultés des lettres que cet enseignement doit être créé, parce qu'il est d'ordre historique, et parce que c'est aux Facultés des lettres que ressortissent, dans notre organisation, toutes les matières purement historiques.

J. TOUTAIN,

Professeur-adjoint à la Faculté des lettres de l'Université de Caen, en congé, chargé de conférences à l'Ecole des Hautes Etudes (section des Sciences religieuses).

FORMATION DES MAITRES
PAR LES UNIVERSITÉS

I. — Université et Ecole normale supérieure en Hongrie

Quant à la tâche de la Faculté des lettres et des sciences, les pédagogues de l'Université sont divisés en deux partis, toujours prêts à se battre, aucun signe n'indique qu'ils voudraient s'arranger à l'amiable. L'un des deux partis ne veut pas reconnaître que les autres Facultés de l'Université préparent aussi les jeunes gens pour une carrière certaine et prononcée, ou, s'il ne désavoue pas cette tâche pour les autres Facultés, les deux Facultés ci-dessus nommées, ou pour prendre la division allemande : la faculté de philosophie s'efforce de maintenir soigneusement sa tâche idéale qui exclut tout ce qui est matériel. Pour former des savants, il veut qu'on cultive la science pour elle-même et qu'on ne s'occupe pas des exigences de la vie ou de la carrière. Il croit que le professeur, armé de la science, saura aussi se servir de cette arme selon l'individualité de ses élèves, il trouvera les moyens de se faire comprendre, et, en ne se cramponnant pas à la routine, l'impression sur l'âme sera plus vive que celle du pédagogue qui suit minutieusement les préceptes pédagogiques et entrave l'esprit par de continuels scrupules.

D'après l'autre parti, la Faculté de philosophie ne peut pas plus ignorer les exigences de la vie que les autres Facultés : sa tâche est de préparer pour la vie, par la science. La science est faite pour les hommes, et la science, qui n'a pour but que le savoir est stérile et morte. Ce parti s'en rapporte à *Fichte* qui dit : « La véritable science établit des faits, il n'y a pas de science qui ne soit en rapport avec la pratique ». Il n'est pas permis d'user à la légère de la force d'esprit national, à laquelle nous avons puisé notre savoir, notre culture : il faut, au contraire, la développer dans l'intérêt de la culture nationale même. Et c'est surtout le devoir du professeur de trans-

mettre les biens de l'esprit national à la jeune génération. Mais ce n'est que le pédagogue qui a fait des études sérieuses, qui sera capable de résoudre cette question dans le véritable sens du mot. Il est bien vrai que le bon professeur est né comme tel, mais même un professeur prédestiné est préservé de quantité d'erreurs par la pratique basée sur une théorie judicieuse. C'est le cas d'y employer les paroles d'Horace :

> « Doctrina sed vim promovet insitam
> Rectique cultus pectora roborant ».

Moi-même je me range du parti de ces derniers et je crois que l'éducation du savant, qui ne se soucie guère des tâches de la vie, est dangereuse et pour l'homme et pour le professeur. Elle est dangereuse pour l'homme, parce que l'éducation de savant exclusive est la négation de la vérité incontestable : « Homo sum, humani nil a me alienum puto » ; pour le professeur, parce qu'un professeur, qui s'occupe exclusivement de sa branche, peut être d'une influence fâcheuse sur la jeunesse par son isolement et sa présomption de savant. L'enseignement à l'école secondaire doit être tel qu'il éveille également l'intérêt des écoliers pour tous les biens intellectuels (Herbart), il va sans dire que cet intérêt général doit se trouver aussi dans les professeurs. L'éducation de savant exclusive peut même être nuisible à l'Université. L'Université doit être la serre du savoir universel, non pas une maison meublée des écoles spéciales. L'étudiant à l'Université doit sentir que chaque science demande l'autre, que par exemple, le philologue classique a besoin d'étudier le droit des anciens, la géographie, la littérature moderne, l'étudiant en droit a besoin du latin, de l'histoire, l'historien doit savoir le latin et le grec, etc (1).

J'approuve donc *M. Fries*, l'excellent directeur de l'école normale supérieure de Halle, quand il dit : « Il ne suffit pas que le futur professeur fasse des études profondes et scientifiques, il a besoin encore d'une direction méthodique, qui ne serre pas ses talents individuels dans de raides formes, mais qui, au contraire, les rende libres et féconds ». Maintenant on se demande : Où le candidat recevra-t-il cette éducation méthodique ? Là, où il a reçu sa culture

(1) Voir Raumer, *Gesch. der Paedag.*, IV, 231. « Les Facultés de théologie, de droit et de médecine, séparées de la Faculté de philosophie s'abaissent au rang d'écoles de dressage, avec le but de faire gagner à l'étudiant son pain, tandis que la Faculté de philosophie qui manque des exigences de la vie et de la future carrière, est sans soutien et sans but. A mesure que la Faculté de philosophie se lie plus intimement avec les autres Facultés, l'esprit de l'Université devient plus vif et plus scientifique ».

intellectuelle ou dans des écoles spéciales, indépendantes de l'Université ? Si nous regardons l'Allemagne, cette terre classique des Universités, nous voyons que l'éducation des professeurs n'est en relations avec l'Université que dans quelques villes : depuis une dizaine d'années la plupart des villes universitaires ont réalisé la « Seminarjahr » (l'année de séminaire) et la « Probejahr » (l'année d'épreuve) d'après le règlement du 15 mars 1890 (Ordnung der practischen Ausbildung der Kandidaten für das Lehramt an höheren Schulen). Comme l'éducation de professeur liée avec l'Université ne se rencontre que rarement en Allemagne et est plutôt maintenue par piété, tandis que les cours de séminaires en rapport avec les lycées, sont établis en grand nombre, nous pouvons dire que l'Université allemande ne renonce pas à son ancienne raideur et sa Faculté de philosophie ne veut pas se charger de la tâche de former des professeurs *pour la vie*, elle se contente de la culture détaillée des branches de science et de l'éducation de jeunes savants, qui croiraient s'humilier, s'ils s'occupaient de l'éducation des enfants, au lieu d'écrire des dissertations savantes. La Faculté de philosophie de l'Université allemande *sua virtute se involvit*, ne veut cultiver que la science, mais encore la cultive-t-elle irrégulièrement en poursuivant souvent des passions individuelles : dans leurs séminaires ils enseignent à leurs élèves à faire des dissertations savantes. Elle ne prend en aucune considération le futur professeur et n'est guère disposée à satisfaire aux souhaits de l'Empereur, qu'il a exprimés dans la grande conférence pédagogique de 1890, savoir : 1° de donner aux étudiants des instruction d'après des programmes hodégétiques ; 2° de faciliter à l'Université une division des sciences conforme à un plan méthodique et d'ouvrir des cours resserrés de certains cercles scientifiques.

L'Université allemande ne forme donc que des savants, elle laisse l'éducation des professeurs aux professeurs et directeurs des lycées, qui eux-mêmes n'y ont pas été élevés. Qui ne voit pas une certaine dégradation pour les professeurs dans cette éducation sans méthode et dans cette appropriation d'une certaine routine ? La vie seule peut former de bons professeurs, je le veux bien, mais ces professeurs-là sont incapables d'en former d'autres de même qualité, ils ne peuvent donner aux candidats que de la routine et quelques procédés artificiels. Le séminaire n'enseigne donc pas aux candidats professeurs comment mettre à profit au lycée leurs connaissances théoriques acquises à l'Université, et les met devant une nouvelle tâche, devant une nouvelle difficulté, où le jeune homme court deux dangers : ou il dédaignera le travail à l'école qu'il n'a

pas appris à apprécier et dans lequel il ne peut faire valoir tout son savoir, ou il perdra courage, voyant qu'il n'a pas appris à l'Université ce dont il a besoin. Il est dans la même situation où étaient anciennement les étudiants en médecine, quand la Faculté de médecine ne s'occupait que de théorie et qu'il n'y avait pas encore de cliniques pour changer la théorie en pratique et pour la justifier. Or, le corps humain demanderait-il seul la clinique médicale, et l'âme de l'homme pourrait-elle être exposée aux expériences et tâtonnements des savants dégradés à être professeurs ?

Le système des Universités en Hongrie imite malheureusement celui des Allemands. Chez nous aussi la liberté d'enseignement cache souvent le manque de système. Néanmoins nous avons compris quelques vérités, et avec notre esprit pratique, nous avons reconnu que l'éducation des professeurs est une nécessité de premier rang. La Faculté de philosophie de l'Université de Budapest a prononcé déjà en 1879 que « *l'éducation des professeurs est un devoir exclusif de l'Université* », et la première école normale supérieure pour former des professeurs de lycée fut organisée en 1870, à côté de la Faculté de philosophie, dans le but prononcé d'instruire les jeunes gens dans leurs branches choisies et dans la méthodologie. A côté de ces cours pédagogiques on a établi une école d'exercice, un collège complet, où alternativement pendant une année scolaire les classes paires, l'année suivante les classes impaires sont actives. Ce collège pratique, unique dans son genre, est la conception d'un homme à qui la Hongrie doit l'essor de ses écoles dans l'espace de trente ans, essor qui a attiré l'attention de l'étranger. Cet homme est M. Maurice *Kármán*, partisan de Herbart, mais qui a ses propres idées et avec MM. *Rein* et *Willmann* forme un triumvirat de herbartistes actifs. Le lycée national de la nouvelle Hongrie, après tout, est sa création ; son collège pratique est au niveau du temps, un véritable collège moderne. Bien qu'au commencement il ait été organisé comme partie complétante du séminaire pédagogique de l'Université, bientôt il en devint tout à fait indépendant, se changea en séminaire de lycée, qui introduit les candidats, après avoir terminé leurs études à l'Université, dans la pédagogie pratique par des maximes sérieuses, en continuant ainsi le travail de l'Université aussi par rapport aux sciences. On pourrait appeler cet institut le laboratoire scientifique de la méthode inductive, qui, s'il n'était pas dans la capitale de la petite Hongrie, mais en France, en Allemagne ou en Angleterre, deviendrait peut-être la Mecque des travailleurs de la pédagogie.

Nous avons encore un institut plus jeune qui rend témoignage des

efforts de la Hongrie pour servir l'éducation des professeurs : c'est le collège *Josephe Eötvös*, fondé il y a cinq ans, internat établi sous plusieurs rapports à l'instar de l'Ecole normale supérieure à Paris avec la différence que ses professeurs ne finissent pas entièrement l'éducation des candidats, ils ne font que les guider, les diriger dans leurs études universitaires et finissent avec eux les études complémentaires sous le rapport du lycée. L'école pratique, ainsi que le collège Josephe Eötvös rendent témoignage de la circonstance, que tout en imitant l'Université allemande, nous ne nous refusons pas à l'influence, que les instituts français ont exercée sur nous, et que, comme en France, nous regardons l'éducation des professeurs comme un des éléments les plus importants.

En vérité, pour l'Ecole normale supérieure, c'est de la France, dont l'Ecole normale supérieure se reporte à cent ans et qui est un objet d'envie pour toutes les nations, que nous pouvons apprendre le plus. Il y aurait un moyen bien simple de résoudre la question de l'éducation des professeurs ; c'est d'établir des instituts semblables dans tous les pays. Oui, mais malheureusement, il est impossible de créer un institut de cent ans. En considération des circonstances présentes, quand le développement et la réforme de l'Université, conforme à l'esprit du siècle, sont devenus une tâche urgente, vouloir établir une école spéciale pour l'éducation des professeurs signifierait d'une part, éviter cette réforme, d'autre part se départir du système veilli de l'Université et le remplacer par des écoles normales supérieures plus convenables. Il est du devoir de la France, de maintenir sa célèbre Ecole normale supérieure, cet institut qui sous beaucoup de rapports, est un témoin plus sûr de la tradition que la réunion récente des Facultés qui ne pourra développer ses forces intellectuelles et morales que plus tard. Du reste les Facultés des lettres et des sciences de l'Université française ne servent pas moins, à leur manière, l'éducation des professeurs que l'Ecole normale supérieure, n'offrant pas seulement des cours académiques aux étudiants, mais tâchant de suffire, sous tous les rapports, aux besoins des étudiants par les *cours fermés*, *conférences* et *exercices pratiques* faits avec le plus grand soin, et les cours pédagogiques et pratiques complètent les études des élèves de l'Ecole normale.

Considérée sous ce point de vue, l'Ecole normale supérieure ne peut pas non plus se soustraire à une certaine réforme. On est frappé de voir qu'à côté des études pratiques il n'y a pas d'exercices pédagogiques, didactiques, tandis que, quand la Restauration a réformé cet institut, elle a désigné la troisième année exclusivement à l'étude de la pédagogie et de la méthode ; et en 1847 on a

établi une chaire de pédagogie dans le nouveau palais. Il est bien vrai que la renommée de l'institut, qui produit encore toujours une grande impression, nous fait un peu oublier ce manque. L'Ecole normale supérieure a toujours eu d'excellents professeurs qui, par leur éloquence, ont su enthousiasmer et produire des impressions durables. Et cela n'est pas le dernier moyen de l'éducation pédagogique.

Mais quand nous voyons que les normaliens pendant leurs cours d'études de trois ans, n'ont que trois semaines pour s'exercer dans l'enseignement à un lycée quelconque, et que ce lycée ne surveille pas même cet enseignement et n'a aucune influence sur la méthode, nous sommes forcés de dire que cet exercice est insuffisant. Si nous voyons de plus, que les normaliens, après un service de dix ans, service forcé, leur étant imposé par l'Etat, quittent assez souvent la carrière de professeur, ne devons-nous pas attribuer ce fait à la circonstance que l'institut ne réussit pas à inspirer à ses élèves un amour durable pour leur vocation, n'attachant pas assez d'importance à la pédagogie? « Elle ne répond qu'en partie, dit M. H. *Marion*, et insuffisamment, tout le monde en convient, aux besoins spéciaux que nous avons ici en vue ; mais elle rend d'autres services de tous genres, aux lettres, aux sciences, au goût, à l'esprit français, donc à la culture générale : services, je ne dis pas plus précieux, quoiqu'ils soient plus brillants, mais services de premier ordre, dont le pays ne doit pas se priver sans nécessité absolue pour des avantages problématiques » (*L'éducation dans l'Université*, page 92)

Et que l'Ecole normale supérieure n'élève pas de préférences des professeurs pour les collèges et lycées, c'est ce que reconnaît aussi M. Paul *Dupuy*, maître surveillant à l'école, quand il dit: « Travailler pour soi, voilà donc l'essentiel à l'Ecole L'expérience a prouvé que ce n'était pas la plus mauvaise manière de préparer la licence ou l'agrégation. Grâce à cela, les écoles d'Athènes et de Rome recrutent tous les ans, parmi les normaliens d'utiles auxiliaires ; grâce à cela aussi, beaucoup parmi les professeurs de l'enseignement secondaire, travaillent à leur thèse dès leur début ; *ils arrivent plus ou moins vite dans une Faculté* et ils sentent *dans l'Enseignement Supérieur* le prix de leurs études à l'Ecole » (*L'Ecole normale 1850-1883*, p. 77).

Comme l'Ecole normale supérieure ne forme que des professeurs d'élite, tandis que les autres, comme dans d'autres pays, font leurs études de professeurs à l'Université, il reste à savoir ce que doivent faire les Universités dans l'intérêt de l'éducation des professeurs en général.

La tâche des Facultés des lettres et des sciences consiste à élever des pédagogues instruits et éclairés, en un mot, des professeurs ; il est nécessaire d'éveiller assez tôt dans les candidats, non seulement l'amour pour les sciences, mais surtout l'intérêt constant pour la pratique. Les cours acroamatiques usuels sont donc indispensables, mais à côté de cela il faut des cours pratiques, des conférences, des exercices, dans lesquels le travail du candidat joue le rôle principal. Dès la deuxième année de ses études, l'étudiant doit s'occuper de pédagogie théorique, de didactique, la troisième année (éventuellement la quatrième) il doit s'occuper dans le séminaire pédagogique, établi à côté de la chaire de pédagogie, de l'enseignement dans des lycées et de la méthodologie. Mais ce n'est pas tout. Avec cela, l'Université ne peut pas congédier ses élèves en toute sûreté de conscience, pour qu'ils enseignent et élèvent les jeunes générations. Il faut que le séminaire pédagogique soit en relations avec une école pratique, organisée pour ce but, où les candidats après avoir fini leurs études universitaires, s'exercent encore une année dans l'enseignement. Le professeur surveillant et dirigeant de cette école pratique serait naturellement le professeur de pédagogie à l'Université, mais les professeurs actifs pourraient être des professeurs de lycée, à condition qu'ils soient d'une valeur éprouvée. Et comme la direction entière serait une trop grande charge pour le professeur de pédagogie, il faudrait qu'un autre professeur de la Faculté des lettres et un troisième des sciences fût délégué pour un cycle d'au moins trois ans, pour l'aider dans sa tâche.

Je fais remarquer que c'est l'Université en premier lieu qui doit servir d'école pratique de sciences, que c'est une station d'épreuve pour les connaissances théoriques ; par conséquent elle n'est pas tenue de suivre le plan d'enseignement des lycées ordinaires, bien que, après tout, elle donne une éducation générale.

D'après ce que je viens de dire, les moyens de l'éducation universitaire des professeurs sont :

1° *Les cours scientifiques et instructifs du professeur de Faculté, dans lesquels le professeur doit suivre un système qui garantit un ensemble scientifique, tout en observant la liberté d'enseignement ;*

2° *Les conférences, cours et exercices ouverts par le professeur de l'Université, dans lesquels les étudiants jouent un rôle principal par leur participation active (Leçons d'exercices en nombre égal aux premières). Ces deux premiers points se rapportent aux études spéciales ;*

3° *Les cours de pédagogie dès la rentrée de la deuxième année ;*

4° *Les exercices pratiques au séminaire pédagogique, et surtout :*

5° *L'école pratique (lycée universitaire) en rapport avec le séminaire pédagogique, dans laquelle la transition de la théorie à la pratique est enseignée.*

Kolozsvár (Hongrie).

Dr Jean Csengeri,
Professeur à la Faculté des lettres
à l'Université de Kolozvar,
membre de l'Académie hongroise.

II. — Formation des maîtres au Japon

Permettez-moi de vous dire un mot sur la formation des futurs maitres de l'enseignement des divers ordres dans notre pays. Le Japon si longtemps fermé au reste du monde, n'a ouvert ses portes à la civilisation nouvelle qu'il y a un demi-siècle. On ne peut nier que le pays n'ait déjà fait beaucoup de progrès pendant cette courte période, et le système de l'enseignement est surtout vraiment bien arrangé, quoiqu'il n'y ait que trente ans que les législations sur les écoles modernes aient vu le jour. Toutefois, en vous faisant cette communication, je vous prie de ne pas perdre de vue que le pays est encore bien jeune et que la condition sociale y est tout autre.

La formation des maîtres de l'enseignement des divers ordres n'est pas préparée au Japon dans le même établissement. Je voudrais commencer d'abord par la manière dont on prépare les professeurs des Universités ou des Facultés. Pour être nommé professeur universitaire, il faut généralement posséder un grade universitaire. Il y a à présent chez nous deux Universités. Celle de Tokio qui est déjà un assez grand établissement et celle de Kioto qui est toute récente et partant non encore achevée dans son organisation. L'Université de Tokio comprend six Facultés et une salle d'Université. Les six Facultés sont celles de droit, de médecine, des lettres, des sciences, de technologie et d'agriculture La durée des études dans les Facultés de droit et de médecine est de quatre ans, tandis que dans les quatre autres elle est d'une année de moins. Pour prendre une première inscription à une Faculté, il faut être pourvu du diplôme de l'école supérieure où la scolarité est de trois ans, et un concours assez difficile ouvre les écoles supérieures aux élèves qui après avoir eu leur certificat d'études primaires ont passé cinq ans dans une école moyenne. Le gradué des Facultés s'appelle Gakuchi ou licencié (1). Un gakuchi peut se faire inscrire sous

(1) Gakuchi est un titre qui correspond plutôt au docteur en Allemagne.

certaines conditions à la salle d'Université, où la durée de la scolarité est de cinq ans. A la fin des études de la salle il faut soutenir une thèse, sur laquelle se prononce après délibération un jury. Le titre de Hakuchi (1) ou docteur ne peut être attribué généralement qu'aux personnes qui ont ainsi passé cet examen de la salle. Le Ministre de l'Instruction publique nomme chaque année futurs professeurs universitaires des personnes qui ont obtenu le titre de Hakuchi et parfois même des étudiants de la salle, et ces candidats doivent être envoyés quelques années à l'étranger pour s'y perfectionner dans leurs études. La nomination comme professeur d'Université est généralement limitée aux personnes qui ont suivi cette voie. La plupart des étudiants de la salle sont souvent faits après leur deuxième année professeurs adjoints ou chargés de cours à l'Université ou dans une école spéciale, et, par conséquent, ils ont déjà quelque expérience dans l'enseignement. Et sous ce rapport, je ne puis pas oublier de faire mention que la pédagogie est obligatoirement enseignée à la Faculté des lettres deux fois par semaine durant la troisième année d'études. De plus, le Ministre va chercher quelquefois des professeurs universitaires parmi les professeurs des écoles supérieures ou des écoles spéciales de degré supérieur. Il y a aujourd'hui à l'Université de Tokio presque cent professeurs titulaires, dont les quatre cinquièmes au moins sont des gradués de l'Université, tandis que la plupart du reste sont d'anciens élèves du même établissement qui ont été de bonne heure envoyés par le gouvernement à l'étranger.

Les professeurs titulaires des écoles supérieures et des écoles spéciales de degré supérieur sortent aussi pour la plupart de l'Université de Tokio. Il y a là aussi quelques anciens élèves des mêmes écoles et quelques personnes ayant achevé leurs études à l'étranger. Pour la nomination de ces professeurs il n'y aucun examen. Ils sont nommés simplement après avis du conseil spécial, rendu sur la proposition du directeur de l'école. Quelquefois, si c'est nécessaire, le Ministre les envoie faire également un séjour à l'étranger.

Pour être nommé professeur titulaire d'une école moyenne ou d'une école normale primaire, il faut avoir le brevet de capacité de l'enseignement que l'on embrasse. Les aspirants au brevet de capacité doivent passer devant un jury nommé par le Ministre, où ils subissent ou non un examen. Les gradués des Universités, des écoles normales supérieures surtout, et les personnes qui ont obtenu le diplôme des écoles supérieures, des

(1) Hakuchi est un titre qui correspond plutôt au professeur en Allemagne.

écoles spéciales de degré supérieur et des écoles privées particulièrement agréées par le Ministre, ont le privilège de pouvoir être reçus sans examen. La statistique de 1897 nous montre qu'on délivra cette année-là 207 brevets après examen et 264 sans examens. Je dois vous signaler sous ce rapport le besoin urgent que nous avons de ces maîtres. La même statistique nous apprend qu'il y a 779 non agrégés contre 964 agrégés dans les écoles moyennes publiques, et 162 non agrégés contre 273 agrégés dans les écoles moyennes privées.

Nul ne peut être instituteur ou institutrice dans une école primaire, s'il n'a pas le brevet de capacité de l'enseignement primaire. Pour remplir cette condition il faut être reçu par un jury nommé par le préfet, soit à la suite d'un examen, soit sans examen. Il existe dans chaque département une ou plusieurs écoles normales primaires destinées à former des instituteurs et des institutrices pour les écoles publiques. Tout élève sorti d'une école de ce genre peut recevoir sans examen le brevet de capacité. Les élèves sortis des écoles moyennes doivent subir un examen. Les gradués des Universités, les élèves sortant des écoles supérieures et des écoles spéciales de degré supérieur, et les personnes qui ont le brevet de capacité de l'enseignement secondaire peuvent demander l'équivalence pour l'enseignement primaire. En 1897 il y a eu 7.026 brevetés de capacité dont 2.053 sortent des écoles normales. Il n'y a encore aucun gradué universitaire dans l'enseignement primaire et les Universités n'interviennent pas du tout dans cette même sphère.

Je ne peux pas ici ne pas faire mention de la situation des écoles normales supérieures du Japon. Il y en a actuellement deux, l'une pour les hommes, l'autre pour les femmes. Je ne parlerai ici que de celle des hommes. Elle avait dans l'origine pour but la formation des maîtres des écoles normales primaires et des écoles primaires. Elle avait été chargée aussi pendant quelques années de former les professeurs des écoles moyennes ; mais bientôt elle reprit sa fonction originale, ou en d'autres termes, l'organisation de cette école était alors tout à fait à l'imitation de l'école normale supérieure primaire de Saint-Cloud en France. Puis ce ne fut qu'il y a environ six ans que le gouvernement prit de nouveau l'initiative de leur donner la charge de fournir des professeurs aux écoles moyennes, et sous peu on verra les heureux effets que cette mesure aura eus. Cependant, aujourd'hui, en général, les personnes sorties de l'école normale supérieure forment simplement la plupart des maîtres des écoles normales primaires, et elles se trouvent rarement au nombre des professeurs de haut grade dans les écoles moyennes. En

ce qui touche le personnel enseignant, l'opinion publique préfère aussi les gradués des Universités aux personnes sortant de l'école normale supérieure ; et cette préférence n'est pas sans raison, puisqu'il existe naturellement une différence dans les connaissances, l'école normale supérieure donnant un enseignement de quelques années à des personnes venant d'écoles normales primaires ou d'écoles moyennes, tandis que l'Université n'admet qu'après concours des élèves sortant des écoles supérieures. Mais le caractère le plus significatif des personnes sortant de l'école normale supérieure est qu'elles acquièrent une capacité pédagogique, que l'on reproche souvent aux gradués universitaires de ne pas avoir.

En vérité, il ne suffit pas de donner aux futurs maîtres les connaissances à transmettre, il faut les armer d'une méthode d'enseignement et particulièrement de l'idée d'éducation.. Les personnes qui sortent des Universités et de l'école normale supérieure, ont généralement parlant, comme je le disais plus haut, des deux côtés leurs défauts. Pour remédier à ces défauts, M. le Vte Mori, quand il était ministre de l'instruction publique, avait annexé en 1889 à l'Université de Tokio, un séminaire pédagogique, ayant pour objet la formation de professeurs spécialement dressés pour les écoles supérieures et les écoles moyennes. Ce séminaire était dirigé par un professeur allemand de l'école de Herbart, M. le Dr Hausknecht. Les gradués universitaires de la Faculté des lettres et de la Faculté des sciences furent admis à suivre les cours d'une année avec des professeurs des écoles normales primaires et des écoles moyennes ayant satisfait au concours. Malheureusemeut le séminaire n'exista pas assez longtemps pour nous fixer complètement sur ce système spécial. A côté de ce séminaire, la Faculté des sciences aussi autrefois était chargée d'avoir une classe annexe, ayant pour objet le recrutement des professeurs de sciences dans les écoles moyennes et cette classe aussi n'exista pas longtemps.

Enfin, il y a aujourd'hui au Japon plusieurs avis sur la formation ou plutôt la réforme des maîtres des écoles supérieures et des écoles moyennes, à savoir, 1° le rétablissement d'un séminaire pédagogique annexé à l'Université ; 2° l'organisation nouvelle d'une école normale supérieure ayant pour but la formation des futurs maîtres des écoles moyennes ; et 3° l'exigence d'un stage pour tout futur professeur. Je penche pour le premier avis surtout, et de plus, j'espère, que les Universités, s'il est possible, interviendront dans la formation des maîtres de l'enseignement primaire. Mais le besoin urgent de maîtres des divers ordres nous empêchera

certainement pour le moment de mettre en pratique chacun de ces avis.

TOMERI TANIMOTO,
Professeur à l'Ecole normale supérieure
de Tokio (Japon).

III. — Formation des maîtres de l'enseignement primaire

On a pu penser et dire que les Universités sont tout naturellement chargées de se perpétuer elles-mêmes, et qu'à elles surtout revient le soin de former les hommes d'étude et d'enseignement destinés à constituer leurs cadres dans l'avenir. Il a pu paraître légitime et possible de leur confier, pour une large part, la mission de procurer à l'enseignement secondaire les professeurs très instruits et très éclairés dont les lycées et les collèges ont besoin. Mais n'est-il pas à la fois peu raisonnable et impraticable de parler d'une action, d'une influence des Universités sur la préparation des maîtres de l'enseignement primaire? Pour qui ne considère que la situation de fait, cette conclusion semble s'imposer. Où voyons-nous, en effet, l'enseignement supérieur intervenir autrement que par la voie générale et très incertaine du livre, dans l'éducation des maîtres de divers ordres qui ressortissent à l'enseignement primaire?

C'est, dira-t-on, parce qu'il est impossible au petit nombre de foyers universitaires français de rayonner jusqu'aux masses profondes où se recrutent les instituteurs et les institutrices. Les Ecoles normales ne suffisent pas à fournir tout le personnel nécessaire au service. En outre, si l'on excepte la plupart des villes où siègent les Académies, tout contact n'est-il pas empêché, par la force même des choses, entre les élèves-instituteurs et les professeurs des Universités? Enfin, à quoi bon un pareil contact, et ne vaut-il pas mieux que chaque ordre d'enseignement prenne, d'une façon autonome, conscience des besoins auxquels il doit satisfaire et s'organise librement pour y pourvoir? Ne risque-t-on pas, à procéder autrement, de détourner de leur destination une foule de jeunes gens et de jeunes filles qui, nourris par des maîtres purement primaires, de la substance qui leur convenait, auraient porté dans nos écoles élémentaires un excellent esprit, et y auraient fait de bonne besogne; tandis qu'écartés de leur modeste chemin, soit par des séductions légitimes, ou au contraire par des prestiges nés de leur

imagination faible, ils iront grossir le contingent des mécontents et des déclassés ?

A ces objections ou à d'autres qui s'y ramèneraient, il ne nous paraît pas impossible de répondre. Et d'abord, quand nous avons dit que les maîtres de l'enseignement supérieur n'ont pas la charge de diriger la formation du personnel de l'instruction primaire, cela ne veut pas être entendu trop strictement. Les élèves de Saint-Cloud et de Fontenay reçoivent les leçons d'un personnel enseignant, admirablement choisi dans les grands établissements littéraires et scientifiques et dans les lycées de Paris. Mais les élèves de ces écoles ne sont qu'une très petite minorité. Non seulement les chaires des Ecoles primaires supérieures, mais encore celles des Ecoles normales sont souvent occupées par des personnes qui n'ont appartenu ni à Fontenay, ni à Saint-Cloud. Nous voyons même en ceci la preuve que, d'une part on a tenu pour désirable la formation des professeurs de l'enseignement primaire supérieur par des hommes de grand savoir et de haute culture et que, par ailleurs, ce désir ne peut qu'exceptionnellement recevoir satisfaction.

Et pourtant, serait-ce un mal si entre les Universités et les établissements primaires supérieurs, les écoles normales, puis par leur entremise, les maîtres des écoles primaires élémentaires, se nouaient des relations comparables à celles qui rattachent l'enseignement secondaire à l'enseignement supérieur? Au point de vue de la solidarité de tous les groupes universitaires, au point de vue de la genèse d'une conscience commune et très haute de la nature et de la grandeur de la tâche entreprise par tous les éducateurs de tout rang, il y aurait là, croyons nous, une œuvre très belle et peut-être urgente à entreprendre.

Mais, même si l'on veut considérer plus étroitement les choses, et s'en tenir à supputer les avantages que l'enseignement primaire retirerait d'une telle réforme, nous ne serons pas en peine de trouver de puissantes raisons de la tenter.

Que l'on fasse aussi humble qu'on le voudra, le rôle officiel du maître d'école, que l'on rabaisse aussi (et ce sera déjà plus difficile) la définition de la tâche dévolue aux professeurs d'écoles normales et d'écoles primaires supérieures, il restera toujours qu'il leur faut du savoir et de l'intelligence. Or, dès que l'on en vient à envisager le savoir comme une chose toute faite que l'on reçoit d'une main pour la donner de l'autre, ainsi qu'en un commerce, on peut encore être un fort honnête homme, on n'est certainement plus un homme intelligent; bien plus, on n'est plus capable d'enseigner, si c'est être mal qualifié pour distribuer le savoir que d'en avoir perdu soi-même la juste notion.

Sans doute, à une culture purement verbale, à une formation mécanique des esprits, à un apprentissage de certaines connaissances très spéciales, une pareille méthode pourrait, à la rigueur, suffire. Mais nous n'en sommes plus aujourd'hui à borner là l'enseignement, même dans l'école élémentaire. Ce qu'il faut donc à celui qui enseigne, c'est de n'être pas dupe de lui-même, afin de ne pas risquer d'égarer les autres. Quiconque est professeur doit, par conséquent, ne pas ignorer que la science est chose vivante, que le savoir s'engendre dans le travail ; allons plus loin, il doit avoir goûté à la souffrance, mêlée de volupté, de cette sorte d'enfantement. Il y a du courage, à coup sûr, dans la résignation à une besogne commandée, dans l'acte par lequel, renonçant à être lui-même un chercheur, le maître consent à ne faire que communiquer ce qu'il a auparavant reçu. Mais quelque noblesse qu'il y ait dans cette attitude, il y aurait. par contre, une abdication coupable, une diminution de l'individu dans cet assujettissement, si celui qui l'accepte oubliait que la nature du savoir n'est pas modifiée pour cela, s'il perdait de vue qu'à défaut de lui, d'autres doivent toujours chercher, s'il ne se souvenait plus que l'effort de l'homme pour connaître n'aboutit jamais à lui conférer le droit de se reposer et de n'aller point plus avant.

Il n'est évidemment pas malaisé de dire ces choses ou d'autres analogues. Mais il ne suffit pas de les dire pour persuader et éclairer. Un seul moyen existe de faire pénétrer profondément *ces vérités* dans les âmes, c'est de leur donner la sensation directe de ce qu'est le savoir, en les faisant assister à sa genèse, en les y faisant participer, pour une part aussi faible qu'on le voudra. Sans ces leçons de l'expérience il pourra y avoir des discours exacts, il n'y aura point, de la part des maîtres, une pensée vraie de ce que c'est que savoir.

Mais c'est dans les Universités que, sous les formes les plus diverses, le savoir doit s'élaborer. Elles sont donc le lieu où les maîtres de tous ordres doivent venir se former une idée de ce qu'est la création, et si j'osais dire, de ce qu'est la fabrication du savoir. Se nourrir exclusivement de produits tout préparés n'est pas la plus saine manière de vivre. Au moins doit-on savoir, en gros, comment se fait cette préparation. L'esprit ne perd pas impunément contact avec le réel : il se dessèche et se flétrit faute de racines capables de lui apporter une sève vivante et fraîche. C'est de ce mal que la scolastique est morte. Préservons-en l'enseignement primaire et ne lui interdisons pas d'aller puiser aux sources jamais taries du savoir.

1° Nous proposerions donc que le personnel enseignant des Ecoles normales et des Ecoles primaires supérieures soit tenu d'avoir fait une scolarité dans les Universités.

2° Que les élèves des Ecoles normales situées au chef-lieu de l'Académie, soient conduits à quelques cours de l'Université.

3° Que dans les Ecoles normales éloignées du chef-lieu académique, plusieurs professeurs d'Université aillent chaque année faire quelques conférences. Ce serait de l'extension universitaire sous la forme la plus efficace.

G. Lefèvre.
de l'Université de Lille.

IV. — Enseignement de la pédagogie et préparation aux grades supérieurs de l'Enseignement primaire

L'enseignement de la pédagogie à la Faculté des Lettres de Lyon a été inauguré par M. Thamin. Ses cours et conférences étaient suivis par quelques étudiants et par de nombreux instituteurs qui ont appris ainsi le chemin de la Faculté. Le professeur actuel, M. Chabot, s'est efforcé de développer l'œuvre entreprise.

L'enseignement de la pédagogie comprend aujourd'hui un cours public et deux conférences, l'une de psychologie appliquée à l'éducation, l'autre d'exercices préparatoires à l'Inspection primaire et à la Direction des Ecoles normales. Celle-ci a été instituée, avec l'assentiment de la Faculté, par M. le Directeur de l'Enseignement primaire en même temps qu'une conférence de législation et administration primaires.

Le cours public, qui a lieu le jeudi après midi, réunit chaque année environ soixante auditeurs. Outre des élèves des Ecoles normales d'instituteurs et d'institutrices, dont chacune y envoie sa divison supérieure, on y voit des instituteurs et institutrices dont la plupart suivent les conférences, parfois quelques étudiants et un petit nombre de simples auditeurs assez réguliers. Le professeur a traité les sujets suivants :

L'éducation du caractère : { I. Histoire des théories : II. Exposé dogmatique ;

La pédagogie française au XVIIe siècle ;
La pédagogie de J.-J. Rousseau ;
L'école et la famille ;
La pédagogie de Herbart ;
La pédagogie française au XIXe siècle.

La conférence de psychologie appliquée à l'éducation est placée

le soir a 8 h. pour la commodité des maîtres de l'Enseignement primaire, et le mercredi afin d'être accessible à ceux qui viennent du dehors pour les cours du jeudi. En raison de l'heure, elle a lieu non pas à la Faculté qui est loin du centre de la ville, mais dans une des salles du Palais St-Pierre que la Municipalité veut bien mettre à notre disposition. Elle groupe environ vingt assistants, maîtres primaires, étudiants, aspirantes aux Ecoles de Sèvres ou de Fontenay, etc. Elle est consacrée en partie à des leçons d'étudiants, à des exercices ou discussions. Depuis deux ans comme ces exercices peuvent trouver place à la conférence du jeudi, le professeur a fait lui-même un plus grand nombre de leçons : il a traité de *l'éducation intellectuelle*, puis de *l'éducation des sentiments*.

La conférence préparatoire à l'inspection primaire a lieu le jeudi après celle de législation et après le cours public ; et il nous semble juste de signaler ici le zèle des instituteurs et institutrices qui passent ainsi à la Faculté et consacrent au travail une longue après-midi de congé. Ils sont 12 ou 15 en moyenne qui suivent régulièrement cette conférence ; ils y font surtout, à tour de rôle, des leçons semblables à celles de l'examen, des exercices de lecture expliquée, leçons et exercices suivis de critique et de discussion.

La conférence de législation primaire est inséparable de celle-ci. Elle a été faite d'abord par M. Poirier proviseur du Lycée, inspecteur d'Académie honoraire. Depuis trois ans, après le départ de M. Poirier, M. Compayré recteur de l'Académie a bien voulu s'en charger et nous honorer de sa collaboration.

Il faut ajouter aussi que, à l'approche des sessions d'examen, M. Bianconi, inspecteur d'Académie, veut bien organiser pour les candidats et diriger lui-même des exercices d'inspection d'écoles. Cette collaboration bénévole nous est aussi, en raison même de la difficulté de cette épreuve, infiniment précieuse.

Chaque année le professeur fait une série de conférences sur la pédagogie de l'enseignement secondaire ; ouvertes à tous les étudiants elles n'ont été suivies d'abord que par quelques étudiants de philosophie ; elles ont réuni cette année quinze étudiants de diverses sections de la Faculté des lettres et de la Faculté des sciences.

Il fait aussi, avec des étudiants ou instituteurs, quelques visites pédagogiques aux écoles primaires mal connues des étudiants ou à des écoles particulièrement intéressantes comme l'école de la colonie pénitentiaire de Sacuny.

M. Chabot a réuni l'an dernier à la Faculté, pour quelques conférences, un certain nombre d'instituteurs qui lui avaient demandé de

les renseigner sur les enquêtes pédagogiques et de diriger les enquêtes qu'ils voulaient eux-mêmes entreprendre.

Cet ensemble de cours, conférences ou exercices se complète par l'organisation de la correction des devoirs. Chaque mois, diverses séries de sujets sont données ou envoyées aux étudiants de nos conférences et à des correspondants assez nombreux et pour la plupart réguliers. Chacune de ces séries répond au programme d'un des examens suivants :

Agrégation de l'Enseignement secondaire des jeunes filles ;
Inspection primaire et direction des Ecoles normales ;
Professorat des Ecoles normales { Lettres ; Sciences ;
Certificat d'aptitude pédagogique.

Pour les séries du professorat des Ecoles normales nous avons obtenu la collaboration gracieuse de quelques collègues de la Faculté des lettres et de la Faculté des sciences qui veulent bien non seulement corriger des devoirs, mais encore faire quelques conférences aux candidats ou les admettre à leurs laboratoires. Nous leur en sommes bien vivement reconnaissants.

Cette organisation prise dans son ensemble attire à la Faculté chaque année de 60 à 70 étudiants immatriculés. En vertu d'une décision du Conseil de l'Université, les maîtres de l'Enseignement primaire public qui assistent aux conférences paient seulement le droit d'immatriculation (20 francs) et sont dispensés du droit de Bibliothèque ; s'ils ne sont que correspondants ils paient seulement un droit de 10 francs. Enfin il faut ajouter qu'une Bibliothèque d'Etudes de pédagogie a été constituée depuis trois ans. Formée d'abord de volumes offerts par le Ministère et par M. le Recteur, elle s'augmente chaque année par des achats réguliers et compte actuellement plus de 200 volumes.

CHABOT.

V. — Sur la formation des maîtres de l'Enseignement primaire par les Universités

« Agir par affection
et penser pour agir. »
(A. COMTE).

La formation des maîtres de l'enseignement primaire par les Universités est un des éléments fondamentaux de l'extension universitaire. Elle suppose, dans les Universités, à la fois enrichis-

L'humanité, elle aussi, s'ébauche et évolue comme obéissant à une idée organique.

Ainsi peut surgir le principe d'une foi d'hypothèse, telle à peu près que Guyau la décrivait naguère, simple fonction de notre cerveau ou lieu d'éclosion à une vie supérieure.

II

La culture

De la méthode subjective. — Pour éclairer dignement l'opinion, régulateur futur, l'éducation sociocratique arme l'individu des ressources des sciences. Mais il ne peut s'agir, pour les maîtres, de leur tout enseigner, ni, pour le peuple, de tout savoir.

En premier lieu, l'idée de synthèse, base nécessaire de tout débat sur la méthode en pédagogie, ne se réfère ici qu'au relatif. L'impossibilité d'une synthèse objective ne nous presse que plus fortement d'envisager l'ensemble des sciences au point de vue relatif de l'utilité humaine.

C'est le service qu'on peut attendre de la méthode subjective telle que la décrivait A. Comte. Régénérée par lui, et combinée avec l'objective, elle oriente aujourd'hui la philosophie des sciences. De théologique, elle devient sociologique.

Elle considère que le système de nos conceptions positives consiste à lier à une notion à la fois idéale et réelle — savoir : l'idée de l'humanité normale — le dualisme du monde et de la vie. Elle n'admet pas que la science demeure inorganique. Elle ne souffre pas que l'ordre abstrait des mathématiques même demeure isolé de la sociologie. Elle est la considération continue dans les sciences, par quoi toutes reçoivent une destination commune et sociale.

N'examinant ici que la culture à communiquer aux maîtres de l'Enseignement primaire, cette méthode n'offre qu'avantages : soit que l'on considère la subordination de l'intellectuel au social, condition même de l'extension universitaire ; soit qu'on ait surtout égard à la simplification pratique des notions positives en vue de leur popularité finale.

Pour conclure, le rôle des Universités dans la formation des maîtres de l'Enseignement primaire, tout incomplet qu'il puisse être, dans l'état actuel, paraît être le suivant :

1° Organiser, d'après une synthèse sociale relative, la simplification des sciences. « La synthèse, écrivait Comte, ne peut résulter que de la sympathie » ;

2° La philosophie des sciences ne peut que demeurer étrangère aux confessions : toutefois, on ne voit pas de raison pour supprimer tout passage qui puisse les amener à elle. Le point de ralliement consiste dans l'idée de l'humanité, comme d'un tout solidaire, mais aussi continu, soit que cette idée représente seulement la plus haute réalité perceptible à nos sens, soit qu'elle comprenne encore une certaine intuition de l'essence même de la vie;

3° Sur cette idée, organique à la manière de celle qui semble régir tout corps vivant, la critique élémentaire de la connaissance établit le principe de la liberté intérieure. Cette sagesse critique constitue d'ailleurs une simple réserve relativement au dogmatisme de l'action sociale.

Cependant, et pour affirmer cette réserve, tout comme pour ajouter à la dignité de l'instituteur, l'enseignement de l'histoire, en particulier, socialisé comme le reste des sciences selon l'idée directrice, comporte une doctrine critique du Judaïsme, du Platonisme, de la Renaissance, de la Réforme et, abstraitement, de l'idée de justice, doctrine qui garde les droits de la conscience libre;

4° Il serait annexé, dans nos Universités, des cours de *lecture* gréco-latine, à l'usage du futur instituteur, destinés à communiquer facultativement le minimum d'une culture humaniste, outre le choix fondamental de quelques grandes œuvres de langue étrangère, particulièrement des pays limitrophes.

L. DORISON,
Professeur à l'Université de Dijon.

VI. — Préparation professionnelle des maîtres

Le vœu que j'ai déposé, au congrès de l'Enseignement supérieur, relativement à la préparation professionnelle de nos professeurs, non seulement est sorti du vif sentiment d'un besoin, d'une lacune de nos institutions scolaires, mais il est fondé sur une expérience. Chargé du cours de pédagogie à la faculté des lettres de Lyon, ayant affaire à des étudiants de toute provenance, sortant de petits colléges où les hautes classes comprenaient un élève, de séminaires, quelques-uns même ayant fait leurs études absolument seuls, j'ai mieux mesuré qu'on ne peut le faire à la Sorbonne ou à l'Ecole normale la lacune en question, et j'ai compris quelle imprudence coupable c'était de faire de ces jeunes gens des professeurs sans leur avoir parlé de leur futur métier, pour l'exercice duquel ils n'avaient même pas — ce que de plus privilégiés croient leur suf-

fire — le secours de leurs souvenirs d'écoliers et d'une tradition. De là un essai d'enseignement pédagogique pour les futurs professeurs d'enseignement secondaire qui est, je crois, avec un cours de M. Marion à la Sorbonne pendant une année, ce qui a été fait de plus complet à ce propos dans l'Université depuis longtemps (1891, 92, 93, 94).

Même à Lyon il y avait une défiance à l'égard de la pédagogie. Aussi, sans m'interdire les leçons directes, ai-je eu le plus souvent recours à une discipline qui a toutes les faveurs du temps présent, à l'histoire ; et de l'histoire de la pédagogie (j'entendais par là moins l'histoire des doctrines que des pratiques) les leçons sortaient toutes seules. C'en était une première, et qui eût suffi, que la constatation de la multiplicité et de la succession des méthodes. Ce que les étudiants croyaient nécessaire parce que « ça s'était toujours fait » apparaissait comme ne s'étant pas toujours fait, et tombait au rang d'une contingence, quelquefois d'une routine. Dès lors la réflexion était éveillée, l'expérience élargie. Un élargissement analogue de l'expérience de chacun était obtenu par des excursions dans les pédagogies des autres pays. J'utilisais à cet effet les étudiants de langues vivantes, revenant de leur séjour à l'étranger, et que je chargeais de raconter tout ce qu'ils avaient vu dans les établissements d'éducation qu'ils avaient visités. C'était une leçon de choses rapportée toute chaude ; et venant d'un camarade, elle portait d'autant mieux ; je n'avais à ajouter aucun commentaire.

Là n'est pas cependant encore la méthode dont j'ai recueilli le plus de fruit. Mais j'ai eu surtout à me louer, ou plutôt mes étudiants ont eu surtout à se louer des visites faites sous ma direction dans divers établissements d'instruction autres que le lycée : écoles primaires, écoles primaires supérieures, école la Martinière, école de l'abbé Rambaud et surtout école normale primaire. Les sceptiques en pédagogie n'auraient pu garder leur scepticisme s'ils avaient vu, comme moi, les mines éveillées, intéressées de nos jeunes gens, s'ils avaient entendu leurs questions. Beaucoup d'entre nous croient que toute la pédagogie consiste dans l'art de *tenir* sa classe. C'est là une erreur. Non seulement ce n'est pas là toute la pédagogie, mais ce n'est la discipline qu'au sens le plus grossier. A ce point de vue là même pourtant, quelle leçon d'anciens élèves de lycée et de collège ne tirent-ils pas d'une visite dans une Ecole normale ? Ils y apprennent qu'un heureux aménagement du bâtiment lui-même, qu'une bonne distribution des responsabilités peuvent, avec des jeunes gens d'une culture moins raffinée sans doute, mais de même âge que nos rhétoriciens, remplacer les punitions et les rete-

nues. Outre la variété des méthodes qui, dans les écoles se prêtant amicalement à nos observations pédagogiques, était extrême (allant du mécanisme le plus perfectionné, à la Martinière, à l'absence absolue de mécanisme, au pur socratisme, chez l'abbé Rambaud), ce que je faisais remarquer à nos étudiants, c'était l'adaptation de l'enseignement au milieu et à l'âge de l'enfant. Et je retirais de nos conversations à ce sujet, conversations ainsi accompagnées de démonstrations expérimentales, cet espoir qu'ils se garderaient de transporter nos leçons de faculté telles quelles dans les lycées ou collèges où ils allaient à leur tour enseigner.

Ces promenades pédagogiques avaient un dernier avantage : elles faisaient connaître à d'anciens élèves, à de futurs professeurs de l'enseignement secondaire autre chose que l'enseignement secondaire. Je complétais la science ainsi acquise, et je m'efforçais de donner à de futurs universitaires le sentiment de la vie universitaire dans sa complexité et dans sa fécondité, le rôle de chacun me paraissant plus grandi que diminué par ce regard jeté sur l'ensemble.

Mais, par surcroît, ils arrivaient à mieux comprendre leur propre tâche, à mieux connaître le lycée lui-même par le seul fait de leur rapprochement, et de leur contact dans nos conférences ou dans nos promenades. Historiens, philosophes, grammairiens (je n'avais pu encore amener à nos réunions les étudiants scientifiques, je comptais y réussir) prenaient conscience de leur affaire commune qui est de former des esprits. Ils découvraient entre les méthodes de leurs différentes sciences des affinités qu'ils ne soupçonnaient pas. Et ils découvraient entre ces méthodes générales et certaines façons de comprendre l'homme et l'esprit humain des liens de dépendance, découvertes qui ajoutaient à ce qu'ils faisaient par instinct, par docilité ou par routine la valeur supplémentaire de ce qui se fait par conscience et par réflexion. Enfin ils pensaient ensemble à l'élève commun que tant de leurs aînés se disputent en s'ignorant volontairement les uns les autres. Je veillais à leur inculquer cette habitude d'esprit, à les pénétrer du sentiment d'une entente nécessaire entre les agents d'une même tâche, afin que de cette habitude et de ce sentiment quelque chose survécût et résistât aux mœurs obstinément individualistes de notre personnel enseignant.

J'aurais encore beaucoup de choses à dire en faveur du vœu déposé. Mais je me borne au récit d'une expérience ; je n'apporte pas un programme — qui serait beaucoup plus long — de choses à faire. Je ne parle que de choses faites.

R. Thamin
Recteur de l'Académie de Rennes.

ORIGINE ET DÉVELOPPEMENT

DE

L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE NATURELLE

A LA FACULTÉ DES SCIENCES DE PARIS

(*Suite*) (1)

III

Enseignements du règne minéral

A. Le décret du 17 mars 1808 qui créait l'Université et posait les bases de la nouvelle Faculté des sciences de Paris associait la minéralogie à la zoologie. Mais, l'année suivante, de Fontanes créait une chaire spéciale de *minéralogie* et enfin, en 1810-1811, quand les leçons commencèrent réellement, on voit annoncé, sur la première affiche de la Faculté, un cours de *minéralogie et géologie*.

Nous avons vu que c'était l'abbé Haüy qui avait été nommé professeur titulaire de la chaire avec A. Brongniart comme professeur adjoint. En réalité, Haüy n'enseigna jamais dans les locaux de la Faculté des sciences; seulement, disent ses biographes, il faisait venir chez lui les élèves de l'Ecole normale qui devaient alors suivre les leçons des Facultés et, dans des conversations familières, il les initiait à tous les secrets de sa science.

Ce fut Brongniart qui remplit seul les fonctions de la chaire jusqu'en 1822. A cette époque, il passa au Muséum en remplacement de son vieux maître Haüy qui venait de mourir.

Beüdant, alors chargé par Louis XVIII, de la constitution de son

(1) Voir *Revue* du 15 juillet 1901.

cabinet de minéralogie, rapporté d'Angleterre, remplaça Brongniart à la Faculté des sciences, mais comme professeur de **Minéralogie** seulement, de sorte que, pendant dix ans, la géologie disparaîtra complètement de l'enseignement de la Faculté.

En 1841 Beudant, nommé inspecteur général de l'Université, abandonne sa place à Gabriel Delafosse qui, pendant son passage à la chaire de minéralogie, fait alterner régulièrement l'étude des pierres avec celle des métaux (1). A partir de 1873, Delafosse se fit suppléer par M. Des Cloizeaux qui lui-même passa bientôt au Muséum comme professeur. M. Friedel fut alors nommé professeur de minéralogie, mais en 1884, il échangeait sa chaire contre celle de chimie organique, laissée vacante par la mort de Wurtz et donnait sa place à M. Hautefeuille le professeur de minéralogie actuel.

En 1878, une maîtrise de conférence était annexée à la chaire de minéralogie. Occupée d'abord par M. Jannetaz, elle l'est actuellement par M. Michel.

B. C'est seulement en 1832 que la **Géologie** réapparut sur les affiches de la Faculté des sciences. Jusque-là elle n'avait pas été réellement enseignée. Brongniart avait bien consacré quelques leçons (un mois par an) à la description géologique des environs de Paris, mais il ne semble pas que Beudant soit jamais sorti de la minéralogie dans son cours à la Sorbonne. Par là encore, l'enseignement officiel continuait les errements du passé ; il restait très en arrière des progrès de la science elle-même.

Cependant vers 1830, tous les esprits étaient à la géologie. Cuvier venait de publier ses magnifiques discours sur les révolutions du globe, Elie de Beaumont faisait connaître des idées toutes nouvelles sur la formation des montagnes, la théorie des causes actuelles commençait à s'imposer, enfin on parlait d'une carte géologique de France. C'est alors que la première chaire de géologie fut créée à la Faculté des sciences par Guizot, sur le rapport de Cuvier.

Ce fut un des fervents adeptes de la doctrine des causes actuelles, Constant Prévost, qui fut appelé à cette chaire. Déjà très connu par l'enseignement de géologie qu'il avait donné à l'Athénée et à l'École centrale des arts et manufactures, Prévost attira bientôt un public relativement très nombreux à son nouveau cours.

Les premières années, il s'occupa surtout d'une société d'études qu'il avait fondée en 1829 sous le nom de Société géologique de France. Mais, à partir de 1834, les affiches de la Faculté des scien-

(1) Delafosse publia son cours en trois volumes, de 1858 à 1862.

ces montrent le reflet d'une activité toute particulière qui persista jusqu'à la mort de Prévost, en 1855, malgré quelques interruptions causées par la maladie (1). C'est ainsi, par exemple, qu'il traite, en 1834, des *applications de la zoologie à la géologie* et de la *géologie géographique*; de 1838 à 1841, il s'occupe des *corps organisés fossiles relativement aux conséquences que l'on peut déduire de leur gisement* ; il s'occupe ensuite de la *description spéciale du sol des environs de Paris*, revient une année sur les fossiles et consacre près de cinq ans, de 1847 à 1851, à la doctrine des causes actuelles. Ses derniers cours indiquent la maturité d'un esprit supérieur qui arrive à donner une expression philosophique à la science qu'il a pratiquée toute sa vie. Ainsi, en 1853, il traite des *principes qui doivent diriger dans l'enseignement méthodique et progressif de la géologie* ; et, en 1854, il parle des principes généraux de la géologie pour en faire surtout l'application à l'étude des *Volcans*.

Edmond Hébert fut le digne successeur de Constant Prévost par l'impulsion féconde et la direction nouvelle qu'il donna à la géologie. Dans ses premiers cours à la Sorbonne, il s'occupa d'abord des phénomènes qui ont présidé à la formation de l'écorce terrestre, puis il consacra six années, de 1859 à 1864, à l'étude particulière du sol de la France, surtout celui des environs de Paris. Il reprend pendant quatre ans le titre de son premier cours, puis, dans les années suivantes, il s'occupe successivement des différents terrains.

Durant trente années, il garda sa chaire à la Faculté des sciences, divisant son temps entre l'enseignement à l'amphithéâtre, les travaux dans le laboratoire et les études sur le terrain. Le premier, en effet, il inaugura, pour les élèves, les excursions géologiques qui ont eu une si grande influence sur le développement de la géologie en France. Jusqu'à l'âge le plus avancé, on le vit diriger ces excursions, « donnant, sur le terrain même, des explications dont la netteté et la précision remplissaient d'admiration tous ceux qui l'accompagnaient » (2). A 72 ans, il gravissait encore, d'un pas alerte, les hautes montagnes des Cévennes et à 75 ans, seulement, il laissait sa chaire à un de ses élèves, M. Munier-Chalmas, alors maître de conférences à l'Ecole normale, le titulaire actuel.

A la chaire de géologie fut annexée en 1878, une première maîtrise de conférence occupée successivement par M. Vélain, actuellement professeur de

(1) A partir de 1847, Prévost se fit remplacer plusieurs fois dans sa chaire : en 1847 et 1848 par C. Martins, docteur ès-sciences, agrégé de la Faculté de médecine de Paris ; en 1850 par Alcide d'Orbigny et en 1855 par Delesse.

(2) G. Darboux. *Rapport sur les travaux de la Faculté des sciences*, 1890.

géographie physique, puis par M. Haug, actuellement professeur adjoint de géologie.

En 1896 fut créée une seconde maîtrise de conférence spécialement destinée à l'enseignement de la *pétrographie*. Occupée d'abord par M. Bertrand, nommé ensuite professeur de géologie à Toulouse, elle l'est en ce moment par M. Gentil.

Signalons encore un cours libre que M. Noguès a fait, de 1887 à 1890, sur la *sismologie terrestre* et plusieurs essais d'enseignement de la *Paléontologie* dont nous allons parler maintenant.

En 1846, Alexandre Brongniart, professeur de minéralogie au Museum, adressait à la Faculté des sciences une note intitulée : *De l'utilité d'une chaire de Paléontologie géologique en* 1846. A cette note, Brongniart joignait une lettre de son père, qui est assez curieuse à lire.

« Je me suis occupé depuis bien longtemps, comme vous le savez, disait cette lettre, d'un genre de recherches qui, inspirées par les brillantes découvertes et les grandes vues de mon illustre ami, G. Cuvier, ont donné naissance à une science ou au moins à un nouvel embranchement scientifique ; ces recherches ont fait voir une sorte de lacune dans la science dite connaissance complète de l'écorce du globe : car, entre la minéralogie et la géologie qui composent cette science, se sont développées des idées et des vues nouvelles qui ont donné à cette dernière (la géologie) une étendue et une importance immense, résultant de la considération de l'étude des corps organisés fossiles enfouis dans les couches dont cette écorce est formée.

J'ai été frappé de cette lacune. Je ne me connais aucun titre pour faire de proposition formelle dans le but de la remplir, mais je me permets en raison des rapports si intimes qui existent entre nous, de vous livrer mes idées afin que, dans le cas où vous les trouveriez bonnes et applicables, vous usiez de votre influence pour les faire réaliser. Je serais heureux, mon cher fils, d'avoir apporté vers la fin de ma carrière quelques matériaux pour le grand mouvement scientifique que vous soutenez, étendez et consolidez, telle serait l'ambition de celui qui se félicite et se flatte du double titre d'être votre confrère et votre père ».

Il ne semble pas que la Faculté des sciences ait délibéré sur ce rapport. L'idée fut reprise avec plus de succès en 1868 par M. Albert Gaudry, aide-naturaliste au Museum, qui venait de se faire connaître par les fouilles de Pikermi. En effet, à la suite d'une note à peu près semblable envoyée par M. Gaudry, le ministre de l'Instruction publique arrête « qu'il serait fait, pendant le semestre d'hiver, à la Faculté des sciences de Paris, un cours annexe de Paléontologie, ou l'histoire de la Faune et de la Flore de chacune des grandes périodes géologiques ». M. Gaudry était naturellement chargé de ce cours ; il lui était alloué une certaine somme pour l'organisation de son cours, mais il ne touchait pas d'appointements.

Le cours de Paléontologie n'eut lieu, à la Faculté des sciences que pendant deux ans, je crois ; il disparut probablement au moment des troubles de 1871. Du reste, l'année suivante, M. Gaudry remplaçait E. Lartet dans la chaire de Paléontologie du Museum.

L'enseignement de la Paléontologie revint une troisième fois en discussion auprès de la Faculté des sciences. En 1888, en effet, on voit le Conseil général des Facultés de Paris émettre un vœu « tendant à la création d'une conférence de Paléontologie à la Faculté des sciences en faveur de M. Vasseur, préparateur adjoint », qui avait fait un cours libre de Paléontologie. L'insuffisance des crédits ne permit pas de donner suite à ce vœu ; mais M. Vasseur était nommé, quelque temps après, professeur dans une faculté de province. Enfin, signalons encore un cours libre de Paléontologie fait de 1892 à 1894 à la Faculté des sciences par M. Filhol, actuellement professeur au Museum.

III

Enseignements du règne végétal

Les premiers professeurs qui furent chargés d'enseigner la *Botanique et la Physique végétale* à la Faculté des Sciences, furent Desfontaines, comme professeur titulaire, et Mirbel, comme professeur adjoint. Ils devaient se conformer au programme suivant que leur faisait communiquer le grand maître de l'Université.

« La Botanique, écrivait de Fontanes, le 7 novembre 1810, a une partie historique, une théorie et une terminologie qui paraissent devoir être enseignées d'avance, afin que les élèves soient en état d'en faire l'application lorsqu'il paraîtra des végétaux ; il y a même de l'avantage à montrer sur des figures les divers organes et les conformations variées qu'il s'agit de faire connaître, parce qu'on peut y faire ressortir de préférence les caractères essentiels. La Physiologie végétale est dans le même cas que la Botanique proprement dite, elle traite plusieurs objets plus rationnels que sensibles, qu'il sera bon de développer pendant l'hiver, pour que la belle saison puisse être employée à l'étude spécifique des plantes ; on pense donc qu'il est très à propos que le cours de Botanique commence avec les autres et je désire que M. Desfontaines prenne pour cela d'accord avec vous (1), les arrangements nécessaires avec M. Mirbel ».

Desfontaines professait alors avec grand succès dans la chaire de Botanique du Muséum où il avait remplacé Lemonnier en 1786.

A la même époque, il faisait nommer Mirbel, son élève, professeur de culture au Museum (2). Et les deux professeurs, passant tout leur temps au Jardin des Plantes, négligèrent quelque peu la jeune Faculté des sciences. Se conformant aux instructions de Fontanes, ils enseignèrent d'abord pendant toute l'année, mais bientôt ils ne professèrent plus à la Faculté que pendant l'été (3).

(1) C'était au doyen de la Faculté des Sciences que le grand maître de l'Université envoyait cette lettre.

(2) Il avait fait avec lui, au jardin de la Malmaison, des recherches sur la structure intime des plantes, recherches qui devaient conduire Mirbel à la découverte de la cellule végétale.

(3) En 1815, le Doyen de la Faculté des Sciences constate que les cours de Botanique et de Zoologie sont les moins suivis de tous les cours de la Faculté. Mais ceci s'explique surtout parce que, chose bizarre, ces sciences n'étaient

Les choses restèrent en l'état jusqu'en 1833, époque de la mort de Desfontaines (il avait 83 ans). Mirbel professa alors la *Physiologie et l'anatomie végétale* comme professeur titulaire et Augustin Saint-Hilaire, l'*Organographie végétale*, comme professeur adjoint. Pendant vingt ans, il y eut donc deux cours distincts de Botanique à la Faculté des Sciences, mais ces deux cours n'avaient encore lieu que pendant l'été ; en réalité, il n'y avait rien de changé au point de vue administratif.

En 1850, Adrien de Jussieu succédait à Mirbel qui venait d'être nommé professeur honoraire et en 1852, Payer prenait la place d'Augustin Saint-Hilaire qui venait d'être mis à la retraite d'office par le Président de la République, Louis-Napoléon (1). A la même époque, les deux professeurs demandèrent au Ministre, par l'intermédiaire de leur Doyen : « 1° Que les deux chaires soient dénommées uniformément chaires de Botanique, les titres actuels demeurant supprimés ;

2° Que cet Enseignement au lieu d'être scindé, comme il l'est actuellement en deux parties qui forcent les professeurs à se répéter mutuellement, soit également commun aux deux chaires, dans chacune desquelles se ferait un cours complet de deux années partagées de manière que chacun des professeurs compléterait dans la même année l'enseignement de son collègue, les deux cours embrassant l'ensemble de la science. »

L'idée était malheureuse pour l'enseignement de la Botanique. En effet, la mort de Jussieu étant survenue sur ces entrefaites, l'Empereur décréta bien que la chaire d'organographie végétale prendrait le nom de Botanique, mais il supprima purement et simplement celle de Physiologie végétale. « Le cours de Botanique, disait le décret, durera deux ans et commencera chaque année le 1er mars. L'une des deux années sera consacrée à l'Anatomie et à la Physiologie végétales, l'autre à la Botanique descriptive. »

pas alors absolument obligatoires pour la licence ès-sciences. En effet les candidats à cette licence devaient se faire inscrire à trois cours quelconques d'une des deux séries : mathématique ou physique. Il y avait donc seulement une licence ès-sciences mathématiques et une licence ès-sciences physiques.

(1) Jussieu avait suppléé plusieurs fois Augustin Saint-Hilaire et Mirbel, à partir de 1835.

Payer avait suppléé plusieurs fois Mirbel à partir de 1844. Mirbel avait été suppléé lui-même en 1848, par M. Lestiboudois.

Augustin Saint-Hilaire était mis à la retraite d'office par le Président de la République, L.-Napoléon, sous prétexte de santé ; mais en réalité c'était pour avoir refusé de prêter le serment : « Je jure obéissance à la constitution et fidélité au Président. »

Il est vrai que le même décret créait une chaire de Physiologie générale qui, comme nous le verrons plus loin, devait comprendre aussi bien l'étude des végétaux que celle des animaux.

Il n'y eût donc plus, à la Faculté des Sciences, qu'une seule chaire de Botanique, et telle est l'origine de l'état actuel.

Jusqu'en 1860, Payer appliqua exactement les dispositions du décret de l'Empereur avec quelques tendances cependant à faire des incursions dans la science appliquée ; ainsi, en 1853, il traita des *Principes qui servent de base à l'Horticulture et à l'Agriculture ;* en 1860, il fait l'*Histoire des plantes utiles à la médecine, à l'Agriculture et aux Arts*.

En 1861, Duchartre succédait à Payer et, pendant 25 ans, on voit régulièrement se succéder sur les affiches de la Faculté, l'anatomie et la physiologie végétale avec l'étude des principales familles de plantes. En 1886, Duchartre, âgé de 75 ans, prenait sa retraite, laissant sa place à M. Gaston Bonnier, le titulaire actuel de la chaire.

Plusieurs fois, particulièrement en 1872 et en 1876, la Faculté des sciences demanda le rétablissement de la seconde chaire de botanique, supprimée en 1852, mais elle ne réussit jamais dans sa demande. Duchartre eut même assez de peine à obtenir, en 1883, une maîtrise de conférence pour Vesque auquel succéda M. Molliard.

Plus tard, en 1894, deux autres maîtres de conférences furent nommés, l'un, M. Matruchot qui est actuellement professeur-adjoint, l'autre, M. Daguillon, qui est chargé spécialement de l'enseignement de la Botanique pour le Certificat des sciences physiques, chimiques et naturelles.

GUSTAVE LOISEL.

(*A suivre*).

L'ÉDUCATION MODERNE EN CHINE [1]

II

L'Enseignement sino-occidental reconnu
Le Collège de Nanyang

Dans la première moitié de l'année 1898, le parti réformateur alors au pouvoir avait dressé les plans d'un système complet d'enseignement moderne public. Au lendemain du coup d'Etat de l'Impératrice, ce projet fut abandonné et les quelques institutions déjà fondées commencèrent à végéter. Au milieu de ces ruines, un établissement cependant est resté debout, un établissement reconnu par le gouvernement, et qui semble devoir être le modèle des grandes Ecoles modernes, le jour où la Chine se sera définitivement décidée à une transformation radicale de son enseignement : c'est le Collège de Nanyang, près de Changhaï, aux portes mêmes de Zikaoué (2).

On franchit un élégant portique chinois relevé d'ors et de faïences polychromes, et l'on entre dans un grand jardin anglais, aux vastes pelouses très vertes et très rases géométriquement dessinées. Pas de murs, pas de grilles ; sur les côtés seulement un petit saut-de-loup ; rien de l'aspect d'un couvent, ni même d'un lycée français ; on dirait plutôt les abords d'une Université américaine Et c'est un premier contraste avec les longs murs de la Mission voisine.

Les bâtiments, très considérables, ne manquent pas de cachet. La marquetterie des briques rouges à l'européenne mêlées aux briques bleu gris à la chinoise s'harmonise très bien avec la fantaisie composite des lignes. C'est un des plus jolis édifices européens de l'Extrême-Orient. Les bâtiments de la Mission ont aussi leur grâce et leur originalité, mais le style chinois y domine; ici tout est occidental sauf quelques détails, et cette simple différence d'aspect se

(1) Voir *Revue* du 15 mai 1901.
(2) Visité par l'auteur en mai 1900.

trouve, comme nous le verrons, répondre à la différence des institutions elles-mêmes.

M. Ferguson, le directeur du Collège, me reçoit avec cette amabilité cordiale et sérieuse, qui donne tant de charme à la conversation des Américains, quand ils ne sont pas froids ou bourrus. Très clairement il m'explique quelle est l'idée de la fondation nouvelle. — « Ici — me dit-il — nous voulons combler l'abîme (*the gap*) qui sépare l'enseignement chinois classique, traditionnel, de l'enseignement moderne. Ailleurs — la critique tombe sur Zikaoué — on les juxtapose, on les superpose ; ici nous voulons, autant qu'il est possible, les fondre ».

L'enseignement chinois est toujours à la base. Seulement, cet enseignement est pénétré autant que faire se peut de l'esprit de la pédagogie moderne ; la matière même de cet enseignement est une préparation directe à l'enseignement moderne ; dès le début enfin l'enseignement moderne proprement dit lui est associé.

Pour l'apprentissage des caractères par exemple, on se sert, non pas des listes traditionnelles, mais de traductions des livres de lecture européens. Et la progression que l'on suit est celle de l'enseignement européen : d'abord les caractères isolés, qui correspondent à nos mots simples ; puis des groupes de caractères, autant que possible, raisonnés ; enfin des phrases, de plus en plus longues, où sont joints de manière à donner un sens les caractères déjà étudiés. On ne prétend pas se passer de la mémoire : c'est impossible ; et, d'ailleurs, un patient exercice de la mémoire, en particulier de la mémoire verbale, est une nécessité pour ces enfants qui auront à apprendre plus tard des langues qui leur sont complètement étrangères. Mais on veut dès le commencement éveiller l'intelligence.

On ne développe pas chez les élèves un amour immodéré de la calligraphie : mais on prend garde de ne pas heurter le respect de l'écriture qui est en quelque sorte inné chez les Chinois, et l'on ne méconnaît pas que l'étude de l'écriture nationale soit en elle-même une éducation artistique. L'écriture chinoise est une manière de dessin, et l'on n'a pas commis la faute de faire écrire les jeunes Chinois sur les tables trop étroites de notre matériel scolaire.

On ne rejette pas, pour les premières leçons, les coutumes des écoles chinoises : par exemple, la récitation collective à haute voix suivant une mélopée convenue. Mais, outre que ces récitations sont composées avec plus de méthode, on en restreint graduellement l'usage. Dans les premières années, les élèves étudient tout ou presque tout à haute voix et ensemble, même l'arithmétique ; mais on

s'attache à leur donner très vite le goût et l'habitude de l'étude individuelle et silencieuse. Ce simple changement peut être de grande conséquence pour le développement de la réflexion personnelle.

Dès que les élèves sont en état de faire des compositions, on ne leur impose nullement les formes stéréotypées, les alliances de mots conventionnelles dont la connaissance et la reproduction servile sont exigées pour l'obtention des grades. On leur laisse assez de liberté pour que la différence des tempéraments et des esprits puisse se traduire dans la différence des styles. On ne leur apprend ni à parler ni à écrire cette langue artificielle qui est celle des examens, mais qui n'est ni celle des affaires, ni celle de la littérature vivante, qui n'est pas usitée même dans la société la plus distinguée. Les élèves en sortant du Collège auront sans doute encore à apprendre; ils n'auront du moins rien à oublier.

Au début, la majeure partie de l'enseignement porte sur des matières chinoises : littérature, histoire chinoises ; et même les premiers éléments de l'arithmétique sont enseignés en chinois. Dès le début, cependant, les élèves étudient la langue anglaise, en tant que langue, et pour elle-même. Puis, peu à peu, le temps consacré aux études chinoises, et surtout à l'enseignement donné en chinois, diminue; et dans les classes supérieures, tous les cours portent sur des sujets modernes et sont tous faits en anglais. Mais de même qu'on s'est efforcé de faire pénétrer les méthodes européennes dans l'enseignement de la langue chinoise, de même dans l'enseignement des sciences occidentales on tient compte de la psychologie spéciale des Chinois. Ainsi, on enseigne la chimie avant la physique, parce que c'est une science moins abstraite, qui parle plus aux yeux, et en un certain sens plus divertissante.

Le Collège de Nanyang n'est pas une institution officielle; mais c'est une institution foncièrement chinoise. Il est la propriété exclusive d'une association de riches Chinois qui l'ont fondé et en supportent toutes les dépenses courantes Les élèves ne paient absolument rien ; le Collège ne reçoit aucune subvention ni des autorités chinoises ni d'aucune société occidentale. A la tête sont placés deux directeurs : l'un chinois, l'autre européen.

Les élèves sont admis par concours chaque année. Aucune condition de religion n'est fixée, et bien que M. Ferguson soit un ancien révérend, l'enseignement du christianisme au Collège est entièrement facultatif; l'enseignement moderne n'y a aucune couleur confessionnelle. On reçoit 30 élèves environ chaque année, et il se présente entre 300 et 500 candidats. La plupart viennent des trois préfectures voisines, et, ce qui est très intéressant, ils appartien-

nent en grande majorité à des familles lettrées. Mais il en vient des extrémités de l'Empire : car le Collège de Nanyang est, jusqu'ici du moins, une institution unique. Comme il n'existe que depuis trois ans, le nombre des élèves n'est encore que d'une centaine à peu près.

L'âge moyen d'entrée est 12 ans. Le plan d'études comporte trois années de cours préparatoires, et quatre années d'Université. L'âge moyen de sortie est donc de 20 ans. Des élèves pourvus de leur baccalauréat peuvent entrer directement dans la 2e ou même la 3e année du cours préparatoire. Les élèves qui se destinent aux fonctions publiques ou à la diplomatie entrent tous à l'Université, et on se propose d'en envoyer quelques-uns à la sortie faire un séjour en Amérique, en Angleterre, en Allemagne — en France aussi. — « En France, — me dit le Dr Ferguson — ils se trouveront véritablement comme chez eux, étant chez un peuple de lettrés. A l'Ecole allemande trop de militarisme ; à l'Ecole anglaise ou américaine, trop d'athlétisme ; — les Ecoles françaises leur conviendront tout à fait ».

On a été frappé du goût des Chinois pour les sciences morales; ils y réussissent mieux que dans les sciences mathématiques : aussi est-ce surtout l'enseignement de la philosophie, de l'histoire et des sciences politiques que l'on entend développer à l'Université. Pour ceux qui se destinent au commerce et qui par suite n'ont pas besoin d'entrer à l'Université, on ouvrira une sorte d'Ecole des Hautes-Etudes commerciales.

Les élèves sont pensionnaires. Jusqu'au moment où ils entrent à l'Université, ils sont cinq par chambre ; ensuite ils auront une chambre à deux. On profite de la présence perpétuelle des élèves pour leur donner ce qu'on peut appeler une éducation corporelle complète. On leur apprend l'hygiène par la pratique : les élèves doivent faire leur lit eux-mêmes, c'est le seul travail domestique auquel ils soient astreints. Tous les jours on passe l'inspection de leur tenue, et toutes les semaines une revue détaillée de leurs effets. Des espaces sont réservés, des installations disposées dans le jardin pour des jeux divers : lawn-tennis, football, etc.. On projette d'établir un gymnase. Enfin, un médecin chinois, qui a passé huit ans dans les Ecoles d'Europe, est attaché au Collège.

On s'attache à pratiquer une discipline ferme, mais sans brutalité. On ne recourt aux châtiments corporels que par exception. On tient en quelque sorte le compte disciplinaire de chaque élève, où l'on porte les bons et les mauvais points. Lorsque le budget d'un élève se solde par un déficit trop considérable, on le renvoie.

On s'efforce de faire naître entre les élèves et les professeurs la plus grande intimité. La majorité de ceux-ci sont des Chinois, dont un certain nombre ont d'ailleurs été élevés en Occident ; mais il y a aussi des professeurs étrangers : et les uns comme les autres vivent au Collège. A tour de rôle — les professeurs chinois au moins — ils couchent au dortoir, à raison d'un par chambrée. Au réfectoire, chaque table de 4 élèves est présidée par un professeur ou par un « ancien » (*senior student*). A l'Université, des salles de bibliothèque sont disposées pour le travail commun des professeurs et des élèves, pour le travail scientifique sur les documents, le « travail de séminaire ». Enfin, comme dans toutes les écoles américaines, on a ménagé une grande salle (*assembly hall*), qui n'a d'ailleurs nullement le caractère d'une chapelle, et où à certains jours tous les élèves et tous les professeurs sont réunis en séances solennelles ou en réunions joyeuses.

La résidence des professeurs au Collège permet aussi d'utiliser leurs loisirs. Comme le personnel est nombreux, ces loisirs sont considérables. Chaque après-midi, les classes finies, les professeurs préparent leurs cours, et travaillent en commun à l'étude des méthodes nouvelles, à la rédaction des livres classiques nouveaux. Tout est à créer en effet pour cet enseignement, dont c'est ici le premier essai ; et le corps enseignant du Collège fait en quelque sorte fonctions de Conseil supérieur de l'Instruction publique.

Mais — dira-t-on — ce qui manque à cette réunion de professeurs, c'est une investiture officielle ; et ce qui manquera toujours à leurs élèves, c'est une consécration officielle de leurs études, assurant leur avenir et leur permettant de travailler avec autorité, avec efficacité à la transformation morale, mentale du peuple chinois.

Les organisateurs du Collège de Nanyang y ont songé. Ils ont sollicité et obtenu un rescrit impérial assimilant leur établissement à un établissement public. Les élèves étaient considérés comme des « cadets du gouvernement », et surtout il était stipulé que les diplômes d'études qui pourraient être décernés aux élèves du Collège seraient tenus pour *équivalents* aux diplômes officiels, assurant à leurs titulaires les mêmes droits, les mêmes privilèges — en particulier l'accès à toutes les fonctions publiques.

Ce rescrit était déjà toute une révolution : car, aussi bien que les grands décrets de 1898, il donnait à l'enseignement moderne une reconnaissance et une sanction officielles. Or, la réaction de septembre 1898 est survenue — les écoles secondaires ont été supprimées, l'Université de Pékin languit — le privilège du Collège de

Nanyang, en mai 1900 encore, n'était pas aboli et le Collège continuait de prospérer.

Cette heureuse survivance n'est pas due seulement à l'habileté des directeurs qui ont soigneusement évité de se signaler aux coups de l'Impératrice, se renfermant dans le silence, ne faisant pas parler d'eux, poussant la précaution jusqu'à ne pas faire distribuer de prospectus. Sans doute l'équivalence accordée au certificat d'études du Collège était une atteinte, très grave, portée à l'antique mandarinat intellectuel. Mais elle était portée habilement. Une transformation immédiate du programme des examens blessait mortellement des vanités, lésait directement des intérêts. Au contraire, du moment que les examens traditionnels étaient maintenus, ni la vieille Chine entichée de sa fausse science, ni la jeune Chine déjà instruite dans les préjugés séculaires ne devaient s'irriter très vivement de cette concurrence lointaine, et d'abord insignifiante, des « diplômés de Nanyang », des « gradués modernes ».

Si — comme il faut le souhaiter, comme on peut encore l'espérer — le gouvernement de la Chine passe à une sorte de « tiers parti », éloigné des « imprudences » des premiers réformateurs, mais plus encore de l'aveuglement des réactionnaires — le seul parti capable de réconcilier la Chine avec le monde — l'avenir du Collège de Nanyang est assuré, — et l'avenir de l'enseignement moderne dont il aura été un des premiers essais et peut-être le premier grand succès.

GEORGES WEULERSSE.

DISTRIBUTION DES PRIX

DU CONCOURS GÉNÉRAL

Le lundi 29 juillet a eu lieu, dans le grand amphithéâtre de la Sorbonne, la distribution solennelle des prix du concours général entre les lycées et collèges de Paris, du département de la Seine et de Versailles.

A midi, M. Georges Leygues, ministre de l'instruction publique et des beaux-arts, grand maître de l'Université, a fait son entrée. Il a été reçu par M. Gréard, de l'Académie française, vice-recteur de l'académie de Paris.

Le ministre était accompagné de M. Rabier, directeur de l'enseignement secondaire, de M. Liard, membre de l'Institut, directeur de l'enseignement supérieur; de M. Bayet, directeur de l'enseignement primaire; de M. Roujon, membre de l'Institut, directeur des beaux-arts; de M. Pol Neveux, chef adjoint du cabinet; de M. Lintilhac, maître de conférences à la Faculté des lettres, et de M. Ferrand, chef de division de la comptabilité.

Sur l'estrade ont pris place MM. le général Dubois, chef de la maison militaire du Président de la République; le général Roux, représentant le ministre de la guerre; le contre-amiral Puech, représentant le ministre de la marine; Demolin, représentant le ministre du commerce; Camille Guy, représentant le ministre des colonies; le général Florentin, gouverneur de Paris; le général Robert, adjoint au général commandant la place de Paris; le général Débatisse, commandant l'école polytechnique; le général Passerieu, commandant l'école militaire de Saint-Cyr; Forichon, sénateur, premier président à la Cour d'appel de Paris; Boutet, avocat général, représentant le procureur général près la Cour d'appel; de Selves, préfet de la Seine; Lépine, préfet de police; Weber, président du conseil général de la Seine; Dausset, président du conseil municipal de Paris; Vaury, président du tribunal de commerce; le commandant Decousser, représentant le colonel de la garde républicaine; Regnard, directeur de l'institut agronomique; Grandidier, membre de l'Institut, président de la société de géographie; Paul Girard, président de la société des études grecques; le commandant Umbach, officier d'ordonnance du gouverneur de Paris; le lieutenant de vaisseau Carvès; MM. les inspecteurs généraux Bossert, Coppinger, Darlu, Ern. Dupuy, Foncin, Joubert, Morel; MM. Bischoffsheim, Boissier, Chatin, Cheysson, Doniol, Faguet, Larroumet, Leger, Moyaux, Nénot, Rocquain, Saint-Saëns, Theuriet, membres de l'Institut, et diverses notabilités appartenant à l'Université et à l'administration.

Dans l'hémicycle se trouvaient les inspecteurs et le secrétaire de l'académie; MM. Brouardel, membre de l'Institut et de l'académie de médecine, doyen de la faculté de médecine de Paris; Darboux, membre de l'Institut, doyen de la faculté des sciences de Paris; Glasson, membre de l'Institut, doyen de la faculté de droit de Paris; M. le doyen de la faculté de théologie protestante de Paris; les professeurs des facultés de l'université de Paris; les

proviseurs et les professeurs des lycées de Paris, du département de la Seine et de Versailles.

Après avoir ouvert la séance, le ministre a donné la parole à M. Blutel, professeur de mathématiques spéciales au lycée Saint-Louis, qui a prononcé le discours d'usage sur le sujet suivant : « Du rôle de l'enseignement des mathématiques dans la formation de l'esprit. »

Le ministre a prononcé ensuite le discours suivant :

Messieurs,

L'orateur dont nous venons d'applaudir la parole forte et grave, a démontré que la science envahit tout le champ de l'activité humaine. Il a signalé comme une caractéristique de notre époque le développement ininterrompu de la mécanique et les découvertes de la physique et de la chimie qui, en disciplinant les forces de la nature, accroissent perpétuellement notre puissance et notre bien-être.

Il a donné ainsi la raison des réformes qui ont été entreprises par nos prédécesseurs dans l'enseignement public. Il a justifié les projets nouveaux que j'ai eu l'honneur de soumettre au Conseil supérieur et qui seront dans peu de mois, je l'espère, une réalité.

L'Université est obligée de se rajeunir sans cesse pour suivre le courant du siècle.

L'éducation ne peut avoir aujourd'hui ni le même objet ni les mêmes méthodes que du temps de Rollin, de Fénelon et de J.-J. Rousseau.

L'heure marche si vite que nous avons peine à la suivre. Et notre outillage scientifique, renouvelé sans trêve, toujours en voie de transformation, est toujours inférieur au besoin présent.

Voyez comme tout change !

La lutte économique par laquelle se manifestent la vitalité et la prospérité matérielle des nations, est devenue une mêlée à laquelle prennent part tous les peuples civilisés. Dans ce combat de plus en plus âpre, la science met chaque jour une arme nouvelle au service de l'homme.

La locomotive dévore les continents, les flottes labourent les mers. La pensée et la voix ont des ailes ; un fil léger qui plie sous le poids d'un oiseau les transporte au bout du monde. Partout les métiers chantent, les marteaux battent, les machines grondent. Et vers le ciel, à travers la fumée et la flamme des usines monte comme la clameur d'une marée formidable, l'hymne universel du travail.

Qui ne sentirait la grandeur d'un pareil spectacle ? Mais qui ne mesurerait du même coup les devoirs que cette évolution nous impose ?

Pour vaincre, il ne suffit plus d'être robuste et courageux : il faut savoir.

La transformation qui s'est opérée dans le domaine politique et social n'est pas moins profonde.

La Révolution n'a pas donné immédiatement tous ses fruits. Bien des idées jetées au vent ont dormi dans le sillon. Quelques-unes parmi les plus fécondes lèvent seulement de nos jours.

La démocratie née d'hier prend conscience d'elle-même et s'organise. Plus d'aristocraties. Elle a mis le pouvoir aux mains du plus grand nombre. Elle entend gouverner seule sa liberté.

Pourtant, il lui faut une élite capable de maintenir les traditions, de défendre les grands intérêts moraux, de traduire les hautes pensées, les aspirations permanentes et lointaines de la patrie.

Cette sorte de grand conseil national, qui n'est pas une classe dirigeante, car il est ouvert à tous et se renouvelle sans cesse, lui est indispensable sous peine de déchéance et de ruine.

J'entends ce qu'on va répondre : « Le peuple est une source inépuisable de bon sens. Soyez sans crainte. Il réglera lui-même sa destinée ».

Mortelle illusion ! Le peuple, s'il n'est éclairé et averti par des esprits désintéressés, regardant de haut et de loin, est aussi une puissance invincible d'agitation et de trouble.

Le progrès et l'ordre ne peuvent résulter désormais que du sentiment que les masses auront de leurs droits et de leurs devoirs, du bien et du mal dont elles sont capables.

Donc, le premier devoir de l'Etat soucieux de son lendemain, c'est l'éducation. Le but suprême de l'enseignement est de développer les qualités morales et intellectuelles qui font les esprits justes, les consciences droites et les volontés fortes.

Par quels moyens atteindre ce résultat ?

Pour nous, l'indépendance de l'individu est la garantie nécessaire d'une véritable éducation sociale.

Nous mettons en valeur les facultés natives de l'enfant par un appel incessant aux sentiments généreux et nobles. Nous nous appliquons à développer toute sa personnalité. Nous voulons des cœurs fiers, des caractères hardis. Trop de modestie et d'humilité nous inquiète. Nous aimons les yeux qui regardent droit dans les yeux. Nous pouvons former des esprits trop libres, nous sommes incapables de façonner des âmes pour la servitude.

Pour enseigner les vertus humaines, nous pensons qu'il n'est pas indispensable d'invoquer des dogmes qui ne sont pas les mêmes pour tous les citoyens et entre lesquels nous n'avons pas à choisir. Nous nous appuyons sur la démonstration rationnelle, qui fonde les vertus à la fois sur leur nécessité sociale et sur leur valeur propre.

Mais nous ne substituons pas l'intolérance de la raison à l'intolérance de la foi et nous protégeons contre toute atteinte la flamme intérieure qui, semblable à la lampe d'argile du temple, brûle en chacun de nous et illumine notre conscience.

Nous proclamons la nécessité de l'idéal, cette religion héroïque de l'âme qui sollicite nos plus nobles aspirations, nous élève au-dessus de l'action de chaque jour, nous réconforte aux heures de crise et constitue pour les cœurs haut placés la raison même de vivre.

Fils de la Révolution, nous aimons passionnément la justice et la liberté. Nous ne haïssons que le fanatisme et l'ignorance.

Nous allons droit devant nous, sans nous attarder en des regrets superflus, convaincus qu'aucune génération ne refait l'œuvre de sa devancière.

Nous ne méconnaissons pas la grandeur du passé. Ce passé fut glorieux et il nous appartient. Ce sont nos ancêtres plébéiens ou patriciens qui l'ont écrit. Nous n'en répudions aucune page. Mais il ne vit plus. Ombre errante d'un monde détruit, il peut nous parler encore ; il ne saurait nous montrer les routes de l'avenir.

Notre foi est dans le présent.

Descartes a dit combien est maitresse d'erreur l'autorité livresque et combien maitresse de vérité la lecture « dans le grand livre du monde ».

Cela signifie qu'il faut regarder moins dans la page écrite et plus autour de soi, qu'il faut, pour apprendre à bien vivre, étudier le milieu et le fait.

Or, la démocratie est le milieu et la République est le fait.

L'Etat doit enseigner la démocratie et la République.

Nous n'avons pas le dessein d'introduire dans la classe les bruits tumultueux du dehors, encore moins d'enrôler les professeurs et les élèves parmi les soutiens de tel ou tel gouvernement, de telle ou telle faction. Mais les grandes vérités politiques et sociales, éternelles comme la raison et invariables comme la justice, les droits imprescriptibles de la conscience, tout ce qui constitue la charte fondamentale de l'Etat républicain, tout cela doit être hautement proclamé et enseigné. L'enseigner, ce n'est pas assez. Le maitre doit y rallier de cœur la jeunesse qui l'entoure.

Nous n'ouvrons pas l'école sur la rue, nous l'ouvrons sur la vie.

Que nul ne nous demande sur ce point ni la réserve ni le silence. Ici, notre neutralité serait notre abdication.

Former la jeunesse en l'animant de l'esprit moderne et du souffle républicain, c'est faire de la politique; c'est préparer la meilleure politique de demain.

L'activité de nos maitres trouvera là sa pleine satisfaction.

Pas de tous nos maitres pourtant, puisqu'il en est un certain nombre qui, cédant à leur ardeur généreuse et croyant servir utilement le pays, se précipitent dans la politique de lutte et d'action. Ceux-là perdent de vue, pour un service douteux à rendre à un parti ou à une cause, le bien certain qu'ils pouvaient faire.

Educateurs de peu de foi, n'auraient-ils pas compris la majesté de leur rôle ?

Du haut de sa chaire magistrale, d'où la voix qui tombe est si clairement entendue, le maitre enseigne les principes de la société et les vertus qui en sont comme l'émanation et le fruit.

Il remonte le grand fleuve de l'histoire. Il nomme Athènes, Rome et Carthage. Il communique autour de lui les hautes émotions morales qui se dégagent de la tragédie humaine.

Sa voix s'échauffe et s'émeut. Il parle de la France, de son action émancipatrice, de ses gloires, de ses revers. Tout ce qu'il dit maintenant se rattache à une idée très grande mais encore mystérieuse et confuse.

Il explique la noblesse du devoir civique et du devoir militaire ; l'union nécessaire qui lie tous les enfants dans la nation armée.

L'idéal de solidarité et de sacrifice vaguement entrevu se précise, s'éclaire d'une clarté soudaine ; l'auditoire frémissant a reçu la révélation du sentiment national.

Le maitre n'est pas au bout de sa tâche. Après avoir fait battre les cœurs, il les élargit ; il les enflamme pour le Beau, pour la Liberté et le Droit. Il les ouvre à l'humaine pitié.

Son œuvre est parfaite. Dans l'enfant il a ébauché l'homme libre !

Quelle ambition plus haute pouvait-il concevoir ?

Le pays et la République ne lui demandent rien de plus.

Qu'il nous abandonne à la violence des polémiques et à la fureur des partis ! Qu'il nous laisse aux prises avec Cléon sur la place publique.

Dans ces disputes, il perdrait en autorité ce qu'il gagnerait en popularité éphémère. Qu'il demeure dans les régions calmes et sereines où sa mission l'élève et où l'affection et le respect le défendent comme un bouclier contre l'injustice !

Nous ne prétendons asservir les membres de l'Université à aucune opinion, à aucune doctrine. Leur indépendance est la condition de leur dignité. Leur liberté de penser et leur liberté politique n'ont qu'une limite, mais infranchissable : la conscience de l'enfant, qui ne doit jamais être troublée, et l'intérêt de l'Université, qui ne fait qu'un avec l'intérêt supérieur de la nation.

Mes chers amis,

Ayez confiance. L'Université vous conduit dans les bonnes voies.

Bercée au son de la lyre grecque et de la flûte latine, imprégnée de l'âme des poètes et des philosophes, elle a cueilli la fleur de la sagesse antique et perpétué parmi nous les plus nobles traditions de l'esprit humain.

Elle a vécu notre histoire.

Au moyen âge, quand la pensée semble étouffée sous une chape de fer, debout sur la montagne elle parle vérité et raison.

Quand tout ce qui fit la grandeur des temps féodaux, Eglise, Communes, Chevalerie, chancelle et décline, elle grandit et rayonne.

A la Renaissance, quand un sang nouveau et une flamme d'amour courent dans les veines du monde, elle, déjà si vénérable, se pare de jeunesse et de grâce.

Elle coordonne et éclaire nos lois. Elle jette les fondements de notre droit public.

Elle est la source où se retrempent nos énergies. Elle allie le sentiment des sociétés modernes et le sentiment scientifique le plus pur aux traditions esthétiques de notre race qui entreront toujours pour une si large part dans la civilisation de demain et dans l'éternel idéal.

Elle est le lien vivant entre le passé et l'avenir.

Seule, elle peut à la fois faire aimer ce qui fut la vieille France et former des hommes au droit fil du temps.

Après ce discours, M. Niewenglowski, inspecteur de l'Académie de Paris, a proclamé les prix du concours général des départements.

Enfin ont eu lieu la proclamation et la distribution des prix du concours général entre les lycées et collèges de Paris, du département de la Seine et de Versailles.

NOTES ET DOCUMENTS

I.—L'association amicale universitaire de l'Académie de Bordeaux

Cette Association, dont nous avons déjà signalé la fondation et le but, vient d'entrer dans une phase nouvelle, après un an et demi d'existence. Par suite de l'expropriation pour cause d'utilité publique du local qu'elle occupait, elle a procédé à son installation dans son nouveau siège, rue de Cursol 38, le 2 juin dernier.

A cette occasion, un banquet fraternel réunissait les membres de l'association, tout joyeux et fiers de constater la prospérité de leur œuvre. Des allocutions prononcées à cette réunion, spécialement par M. Frantz Despagnet, professeur à la Faculté de Droit, président de l'association, et par M. Paul Stapfer, professeur à la Faculté des Lettres, doyen honoraire, président honoraire, il ressort que l'on ne peut que se féliciter des succès déjà obtenus et qui en annoncent d'autres pour l'avenir.

L'Association compte actuellement deux cent trente membres, dont trente-quatre de l'enseignement supérieur et, parmi eux, quatre doyens de Facultés ; le reste se répartit à peu près également entre l'enseignement secondaire et l'enseignement primaire. Cette composition est importante à noter, car elle montre que le but que l'on s'était proposé, c'est-à-dire la fusion des trois ordres d'enseignement dans un sentiment de confraternité et de solidarité étroites, a été complètement atteint. C'est déjà un résultat considérable que d'avoir ainsi rapproché, malgré des classifications et des inégalités de situation qui se transforment trop souvent en castes, ceux qui, à des titres divers, collaborent à une œuvre commune : l'instruction et l'éducation morale de la jeunesse française. Cette union, qui peut être si féconde en bons résultats, s'est affirmée par la cordialité constante des relations entre tous les membres de l'Association. Soit qu'ils se rencontrent, à leurs moments de loisir, dans le local commun à tous, pour se délasser en se livrant à une partie de whist, d'échecs ou de billard, dont l'enjeu n'est jamais que l'amour-propre des joueurs, ou pour lire les journaux et revues, soit qu'ils engagent des conversations dont les questions littéraires, scientifiques ou universitaires sont le fonds habituel, la plus intime camaraderie ne cesse de régner entre eux. Pour accentuer ce rapprochement désiré et utile à tous, à des points de vue différents, des fêtes intimes ont été organisées ; elles ont eu le plus grand succès : concerts très réussis dont les éléments étaient fournis par des artistes recrutés dans l'Association elle-même, sauteries auxquelles prenaient part les familles des associés.

Ce serait juger bien superficiellement les choses que de ne voir que le côté frivole de ces réunions : elles sont l'instrument le plus efficace peut-être de cet idéal de solidarité universitaire que l'on s'est proposé.

Mais il y a mieux : en se rapprochant, en s'appréciant mieux les uns les autres, les professeurs des trois ordres d'enseignement ont pu mettre leurs forces en commun pour réaliser, sous une forme particulière, la seule peut-être qui puisse être adoptée à Bordeaux, l'œuvre de l'extension

universitaire. Dans notre ville, la création d'une université populaire ayant un programme d'ensemble arrêté au point de vue de l'enseignement qu'elle doit répandre, et sans doute aussi un caractère plus ou moins accusé au point de vue de ses tendances politiques, religieuses ou sociales, n'est pas, croyons-nous, chose pratiquement réalisable, du moins encore. Un grave obstacle s'y oppose pour le moment : c'est le tempérament de la population, très intelligente sans doute et s'assimilant très facilement ce qu'on lui apprend, mais peu capable d'un effort continu et ayant, en général, une répugnance marquée pour tout ce qui pourrait ressembler à un travail désintéressé, en dehors de celui que lui imposent les nécessités de l'existence. Curieuse, il est vrai, des choses de l'esprit, elle entend les apprendre sans fatigue, et en attendant, avant tout peut-être, de celui qui les lui enseigne, le plaisir qu'elle goûte à un exposé élégant et intéressant. De là le succès, chez nous, des conférences que le caractère de l'auditoire fait trop souvent dégénérer en exercices oratoires, spectacles gratuits et *amusants* pour un public qui cherche son plaisir plus que son instruction. On a pensé, à l'association universitaire, qu'il serait habile et sage, puisqu'on ne pouvait, sous peine d'insuccès, heurter de front de pareilles habitudes d'esprit, de les utiliser pour les faire tourner, dans la mesure du possible, au profit de l'enseignement populaire. Des cours organisés, il n'y fallait pas songer à Bordeaux : le mieux était de faire des conférences détachées, en harmonie avec un public qui répugne à l'effort, mais en leur donnant un caractère sérieux, instructif, profitable. Il est possible, l'expérience l'a bien prouvé, de prendre la substance d'un sujet, de l'isoler en quelque sorte, de la faire pénétrer dans les esprits en employant une méthode vraiment scientifique, en s'abstenant de l'abus des effets oratoires, et de fournir ainsi des notions précises, surtout de détruire bien des préjugés, de dissiper bien des vues fausses, sans cesser d'être intéressant. On peut espérer arriver ainsi à créer des habitudes de sérieux intellectuel, de goût de la vérité pour elle-même, qui s'insinueront en quelque sorte sous le couvert des procédés d'exposition chers à ce public, et qui, plus tard, permettront d'organiser, au moins pour une partie des auditeurs auxquels on s'adresse, des enseignements coordonnés et dominés par des vues générales.

C'est pour cela que l'Association universitaire s'est bornée, jusqu'à présent, à faire des conférences, mais des conférences d'un caractère rigoureusement scientifique au point de vue de l'objet poursuivi comme de la méthode d'exposition. L'expérience a été concluante ; ces conférences ont eu le plus grand succès ; le public populaire y a pris goût, il les aime, il les réclame même : bientôt, déjà doucement entraîné, il acceptera sans difficulté un enseignement organisé, mis à sa portée, ce qu'il aurait certainement rejeté tout d'abord.

Dans six écoles communales, choisies de manière à correspondre aux principaux centres d'une population de 260.000 habitants répartie sur un territoire qui est le tiers de celui de Paris, quarante-six conférences ont été faites pendant l'hiver 1900-1901 : les auditeurs ont été, en moyenne, pour chacune d'elles, de 350 à 400. Par exception, les conférences d'ouverture et de clôture, afin de donner plus de publicité à l'œuvre, ont eu lieu à l'Athénée municipal ; la première a été faite par le président, M. Despagnet, sur *Les résultats de la conférence de la Haye*, la seconde par M. Stapfer, sur *La place que la poésie doit occuper dans la vie* ; plus de 1.200

personnes ont assisté à l'une et à l'autre. De plus, à titre d'essai dont le résultat encourage à persévérer dans cette voie, cinq conférences ont été faites dans diverses localités du département de la Gironde et deux dans celui de la Dordogne.

Les conférenciers, membres de l'Association, appartiennent aux trois ordres d'enseignement, et rien n'a été plus efficace, pour affermir la solidarité universitaire et frapper les esprits par l'exemple de cette étroite union, que la collaboration des professeurs de Facultés et du Lycée avec les instituteurs dans cette œuvre d'instruction populaire.

Mais le grand écueil des conférences, quel que soit le soin que l'on mette à les rendre instructives, c'est que l'impression qu'elles laissent est très fugitive et que, surtout pour des auditeurs peu cultivés, les enseignements qu'elles contiennent sont vites effacés. Pour écarter cet inconvénient ou plutôt ce vice essentiel de la conférence, on ne pouvait songer à faire prendre des notes par le public : la plupart du temps, il n'aurait pas pu ou voulu le faire. Voici le remède qui a été employé : chaque conférence est succinctement mais nettement résumée par l'auteur. Ce sommaire est imprimé, de manière à former un feuillet double, soit quatre pages de texte assez compact, ce qui suffit complètement pour équivaloir aux notes que pourrait prendre un auditeur intelligent et actif. Un exemplaire de ce sommaire est distribué, avant la conférence, à chaque auditeur qui peut ainsi suivre aisément les développements de l'orateur et, ensuite, conserver la substance même de la conférence. Nous en connaissons qui collectionnent soigneusement ces résumés, les relisent, reconstituent l'enseignement qu'ils ont entendu et qui même, (le Midi reprend ses droits), ne résistent pas au plaisir de refaire la conférence, grâce à ce petit document, soit à leur famille, soit à leurs amis.

Ce procédé est, il est vrai, un peu coûteux, mais il a été rendu possible grâce à la générosité de la Ville, qui a accordé, dans ce but, à l'Association une subvention annuelle de mille francs.

Tous ces heureux résultats de solidarité universitaire et d'enseignement populaire, l'Association a tenu à en rédiger les annales en créant un Bulletin paraissant tous les deux mois et dont deux numéros (mai et juin 1901) ont été déjà publiés. Dans chaque fascicule, une première partie est consacrée à l'exposé des travaux de vulgarisation scientifique de l'Association, de ses actes et délibérations, à l'examen des questions d'un intérêt universitaire ; une deuxième partie comprend des études littéraires ou scientifiques dues à des membres de l'Association et un bulletin bibliographique. La lecture de ce Bulletin montre déjà que, après moins de deux ans, l'Association amicale universitaire de l'Académie de Bordeaux a largement tenu ses promesses et réalisé ses espérances.

II. Une œuvre d'enseignement postscolaire

Dimanche 7 juillet, la Société d'Enseignement moderne pour le développement de l'instruction des adultes a distribué en Sorbonne à ses nombreux auditeurs et auditrices les récompenses méritées par leur travail de l'année.

M. Leygues, ministre de l'instruction publique avait tenu à présider lui-même la cérémonie, donnant ainsi à la Société et à son fondateur,

M. Bellan, un témoignage de sa propre estime et de l'attention avec laquelle le Gouvernement suit les progrès des œuvres d'enseignement post-scolaire.

Ceux de la Société d'Enseignement moderne sont vraiment des plus remarquables. Déjà l'an dernier, les lecteurs de la *Revue* s'en souviennent peut-être, nous avions montré comment, confinée d'abord dans le IIe arrondissement, dont M. Bellan représente un quartier au Conseil municipal, la Société avait rapidement élargi son champ d'action jusqu'à fonder des cours dans les Ecoles primaires supérieures et dans les Ecoles municipales professionnelles de jeunes filles. Voici que, ainsi que M. Bellan l'a appris le 7 juillet à ses auditeurs, la Société, grâce au concours de MM. Gréard, Bréal, Beljame et Jost, a fondé, place Louvois, une Ecole de langues étrangères, dont les cours d'Anglais, d'Allemand, d'Italien, d'Espagnol, d'Arabe même; ont été suivis par des moyennes de 20 à 25 élèves. Ces élèves ont concouru pour des bourses de séjour à l'étranger fondées par la Société, et dont les titulaires ont entendu proclamer leurs noms à la séance du 8 juillet. Une section de sports a été créée pour les jeunes hommes, qu'elle arrachera ainsi au désœuvrement du dimanche passé en ville pour les emmener à la campagne. Ce sera, a dit M. Bellan, aux applaudissements de l'Assemblée, le commencement d'un patronage laïque. Il en existe déjà un pour les jeunes filles. La Société louera des breaks pour les excursions estivales.

Des conférences sur des sujets divers, de littérature, de morale, de géographie, de musique, d'archéologie, d'ethnologie ont été organisées et suivies avec assiduité.

Voilà pour le passé et le présent. Mais l'Œuvre regarde toujours en avant. Elle se prépare à créer des bourses de séjour à l'étranger, dont profiteront aux vacances, non plus les élèves, mais leurs professeurs. N'est-ce pas là une idée originale et féconde, et dont peut-être l'on devrait s'inspirer dans les sphères gouvernementales ? Combien de professeurs des trois ordres de l'enseignement, chargés de famille, privés du superflu, et qui seraient heureux grâce à l'octroi de quelques centaines de francs, d'aller retremper leur prononciation et leur pratique de la langue qu'ils enseignent, aux sources mêmes ? M. Bellan enfin a annoncé l'organisation prochaine d'une caisse de secours mutuels pour les professeurs, et de bibliothèques pour les professeurs et les élèves.

Quoi d'étonnant qu'une pareille activité ait porté ses fruits ! Fondée il y a 17 ans, la Société commence à déborder hors de Paris : en y comprenant ses sections suburbaines, elle a 320 cours suivis par plus de 4.000 élèves, et des élèves qui travaillent, puisque deux d'entre eux ont obtenu les premières places au concours pour l'obtention des bourses de voyage instituées par la Ville de Paris ; que plusieurs ont obtenu des diplômes spéciaux qui leur ont permis d'entrer soit au Conservatoire, soit dans des maisons de commerce, où leurs connaissances techniques et artistiques sont justement appréciées.

Les efforts de la Société avaient été déjà récompensés par l'attribution d'une médaille d'argent à l'Exposition de 1900. Le ministre de l'instruction publique, dont la seule présence était déjà une sorte de récompense, n'a pas ménagé ses éloges aux fondateurs, aux professeurs de la Société, et aux familles qui s'intéressent à son sort.

Dans une causerie aimable, dépourvue de tout apparat officiel, et néan-

moins fortement pensée, et volontairement exempte de tout agrément frivole, M. Leygues a félicité et remercié les personnes qui emplissaient le vaste amphithéâtre de la Sorbonne, de s'être réunies là, un jour de repos. où le soleil et la verdure semblaient appeler au dehors tous les Parisiens fatigués du travail de la semaine, pour entendre parler de choses sérieuses, pour entendre traiter de questions d'enseignement qui ont une si grande importance pour l'avenir de notre pays. Lui aussi il est de ceux qui déplorent cette manie qu'a le Français de se dénigrer lui-même. Mais il a entendu des représentants autorisés de l'étranger lui parler en 1900, soit à l'occasion de quelque congrès, soit dans son propre cabinet, des œuvres post-scolaires en Angleterre, en Allemagne, en Amérique. Nulle part ailleurs qu'en France, lui ont-ils dit, on ne trouve pour ces cours du soir autant de concours désintéressés. Le ministre a eu un passage ému et émouvant sur le dévouement des membres de l'Enseignement public français dont la devise, à quelque degré qu'ils appartiennent est : Tout pour la Patrie et la République ! « Soyons reconnaissants, s'est-il écrié, envers tous ces professeurs si dévoués et si modestes qui ne cherchent leur récompense que dans le regard d'affection que nous leur jetons en les rencontrant. quand nous avons le temps de les regarder ». Si l'Université est attaquée, c'est parce qu'on la craint, parce que l'on sait sa concurrence redoutable. Elle aussi marche avec son temps ; si elle ne donne pas toujours le signal des réformes, du moins sait-elle s'approprier celles qui ont fait leurs preuves ; c'est ainsi qu'elle a donné une place plus grande, et qu'elle se prépare à en donner une plus grande encore à l'enseignement des langues vivantes.

Mais ce que l'État ne peut faire, c'est combler le vide des années qui s'écoulent pour le jeune homme entre sa sortie de l'école et son entrée dans la vie civique. Il y a là un moment où il continue à avoir besoin de plus d'instruction encore et d'éducation. C'est ce besoin que les œuvres des cours du soir s'efforcent de satisfaire. Et M. Leygues a justement félicité la Société d'Enseignement moderne, d'avoir, s'inspirant de tout ce qu'il y a de vraiment démocratique dans le mot de « moderne », agi sans le patronage de l'Etat, avec ses propres forces, en toute indépendance, dans un esprit vraiment démocratique, c'est-à-dire en s'efforçant non pas de développer les droits et l'autorité de l'Etat, mais bien au contraire les droits, et aussi les devoirs, et, par conséquent, l'autorité morale des individus.

GEORGES JAMIN
Professeur à l'école Lavoisier.

III. — Comment élever nos fils (1).

Le livre que vient de publier M. J. Duhamel est intéressant et instructif; il est agréable à lire, quoique ce soit un programme d'éducation. Il nous dit en termes brefs, mais précis, ce que devra être le Collège de Normandie qui s'ouvrira bientôt sous sa direction et sous le patronage de plusieurs promoteurs, préoccupés à juste titre de l'éducation de la jeunesse française.

Il m'est d'autant plus aisé de dire beaucoup de bien du plan d'éduca-

(1) 1 vol. par M. Duhamel, directeur désigné du Collège de Normandie. Paris, Charpentier et Fasquelle. — Voir l'*École Nouvelle* par M. Ernest Lavisse, Revue du 15 juin, p. 502.

tion élaboré et présenté par M. Duhamel que ses principes se rapprochent de ceux qui, depuis 27 ans, sont en vigueur à l'Ecole Alsacienne. Il nous eût été agréable et c'eût été juste, ce nous semble, que cette Ecole qui poursuit une œuvre semblable à celle que projette M. Duhamel, avec des méthodes presqu'identiques, eût été mentionnée ou saluée en passant par lui, dans son rapide exposé, ou par M. Lavisse, dans sa charmante conférence.

La question de l'éducation dans les établissements d'enseignement secondaire est très agitée, très discutée depuis quelque temps ; il faut s'en féliciter. Il est urgent, dans l'intérêt de la famille, de la société et de la patrie, de donner à ce problème une solution conforme à son extrême gravité. M. Duhamel essaie de le faire, et, rien qu'à ce titre, il mérite notre plus sérieuse attention. Il signale en toute franchise le mal dont nous souffrons et il indique les remèdes en homme de raison, de conscience et de conviction.

Son programme d'éducation est bien compris, et la future école, s'il est strictement appliqué, sera sans doute une institution modèle. Mettre l'amour et la confiance à la base de l'éducation, faire faire aux élèves l'apprentissage de la responsabilité et de la liberté, les former à l'initiative et à l'action, leur donner le sentiment qu'ils sont quelqu'un, les entourer de l'atmosphère saine et fortifiante du foyer, les soumettre à une discipline acceptée, consentie par eux, avoir constamment souci de leur vie morale, de leur sentiment religieux, et cela au sein de la riche et bienfaisante nature, n'est-ce point là un idéal dans la réalité ?

Cet idéal serait incomplet si l'on n'y joignait les mesures d'hygiène, les précautions sanitaires, les exercices en plein air, les jeux récréatifs, la gymnastique rationnelle, les travaux manuels, une sage distribution du temps entre le travail et le repos. M. Duhamel consacre une centaine de pages à cette question qu'il examine dans tous ses détails, avec la préoccupation du père de famille pour qui la santé du corps est la condition essentielle de la santé intellectuelle et morale.

Il n'oublie pas de nous faire voir les bâtiments qui présentent les meilleures garanties de salubrité, et cela grâce à toutes sortes de précautions qui témoignent d'autant de sagesse que de sollicitude. Dans la distribution des maisons nous avons remarqué, avec une vive satisfaction, la suppression du dortoir, un mal contre lequel l'Ecole Alsacienne a cherché à réagir dès son origine. Les chambres seront sans doute situées de façon à favoriser la méditation et l'effort personnel. Elles seront un « cabinet de travail » pour les jeunes gens, et la salle d'étude, c'est un vœu que nous exprimons, sera réservée aux élèves plus jeunes, moins avancés, qui auront besoin de travailler sous l'œil et sous la direction d'un maître.

Le programme d'études dont M. Duhamel nous donne une esquisse trop rapide pour les nouveautés qu'il renferme, est conforme aux exigences du pays où nous vivons et du siècle où nous sommes. C'est un enseignement rationnel qui tient largement compte des besoins de la société présente ; il préparera aux divers baccalauréats, parce qu'il n'est pas possible de faire autrement, mais il a plutôt en vue la culture générale, désintéressée de l'esprit et il doit être une sérieuse préparation à la vie contemporaine. Nous ne désapprouvons pas plusieurs innovations hardies, parmi lesquelles la plus importante est de reculer jusqu'en troisième l'étude du latin ; si nous ne sommes pas absolument d'accord sur

l'emploi de certaines méthodes, ce n'est pas le moment de les critiquer. Les résultats qu'obtiendra M. Duhamel modifieront peut-être notre jugement.

M. Duhamel sera exigeant à l'égard de ses professeurs tout en étant leur ami ; il le sera surtout à l'égard de ceux qui seront « maîtres de maison ». Qu'il nous permette de lui dire à ce sujet qu'une famille de 30 à 36 élèves nous semble trop nombreuse, et qu'on retomberait ainsi dans l'agglomération qu'on veut éviter avec raison. Ce nombre est déjà trop élevé pour une classe, il l'est à plus forte raison pour un foyer où les devoirs sont plus multiples et plus délicats. Ce serait un internat réduit, mais un internat, et la vie de famille en souffrirait nécessairement.

J'ai été surpris de constater que le futur Directeur exige de ses professeurs qu'ils portent la robe en classe ; je n'ai pas été convaincu par ses arguments en faveur de cette mesure qui n'est ni moderne, ni familiale. L'autorité du professeur tient essentiellement de son caractère, de son élévation morale et jamais de son costume qui rappelle trop le fonctionnaire. Je ne comprends pas plus la nécessité pour les élèves de l'uniforme en classe et l'obligation où ils se trouveront de changer de vêtements trois ou quatre fois par jour.

Ces remarques, je pourrais en ajouter d'autres, n'ont que peu d'importance à côté du but si élevé que poursuivent les fondateurs de la nouvelle école qui saura emprunter à d'autres nations ce qu'elles ont de bon, mais qui se distinguera par des qualités éminemment françaises. Sa profession de foi est large, libérale, d'un esprit et d'une allure qui inspirent confiance ; qu'elle ne dévie pas de ses principes et elle réalisera ses nobles ambitions ! TH. B.

IV. — Contre-assurance universitaire

Nous annoncions, dans notre dernier numéro, que le projet élaboré par les soins de la *Société d'enseignement supérieur*, avait déjà reçu plus de cent quarante adhésions venant de l'enseignement supérieur, secondaire et primaire, de professeurs, hommes et femmes, de répétiteurs, d'instituteurs, d'administrateurs de tout ordre. La liste, qui a été publiée par la *Revue universitaire*, n'a fait que s'augmenter depuis lors.

La Commission chargée de préparer les statuts s'est réunie plusieurs fois et a mené son œuvre à bonne fin. Une assemblée générale, réunie à la Faculté de médecine, a adopté les statuts et a nommé la Commission d'administration. Celle-ci, à son tour, a constitué un bureau ainsi composé : M. BROUARDEL, président, Mme MARION, MM. BELOT, DEVINAT, LARNAUDE, vice-présidents ; M. EMILE BOURGEOIS, secrétaire-général et provisoirement trésorier ; MM. MURGIER et KUHN, secrétaires, M. PICAVET, archiviste. Elle a nommé un conseil technique, qui se réunira dès la rentrée et fera connaître aux adhérents les compagnies auxquelles ils pourront s'adresser pour contracter une contre-assurance. Les adhésions peuvent être envoyées, sans aucune cotisation, à *M. Emile Bourgeois, maître de conférences à l'Ecole normale supérieure, 19, rue Maurepas, Versailles*. Les renseignements seront adressés à tous les adhérents dans une brochure qui donnera les statuts, la composition du Conseil d'administration, les primes à payer, etc. Nous espérons publier les statuts dans le numéro du 15 septembre.

V. — Observations sur l'éducation civique (1).

Le Congrès des professeurs en 1899 et l'Ecole des Hautes Etudes sociales en 1901 ont étudié la question de l'éducation morale dans les lycées et collèges de la République.

La question de l'éducation civique tient à celle de l'éducation morale ; mais elle en diffère, et comme elle est d'importance, il a paru bon de la faire figurer à l'ordre du jour du prochain Congrès de l'Enseignement secondaire.

Si les assemblées de la Révolution avaient compris l'utilité de l'éducation civique, ce sont celles de la troisième République seulement qui, par une loi du 28 mars 1882, ont décidé de la faire donner dans les écoles primaires. Les élèves des lycées et collèges doivent la recevoir aussi, très largement.

Qu'est-ce, en effet, que l'éducation civique ? Elle fait connaître aux jeunes gens la constitution politique de leur pays ; le jeu de la vie publique dans la commune, le département, l'Etat ; les droits et les devoirs des citoyens, les principes du droit public.

Ces matières, dira-t-on, sont exposées déjà, sommairement, dans les cours d'histoire, de géographie et de législation. — Reconnaissons qu'il y aurait avantage à les développer un peu.



Mais l'éducation civique n'est pas un simple enseignement. Elle n'a pas pour but unique de munir l'intelligence de quelques notions précises ; elle doit viser avant tout, comme l'éducation morale, à former la raison et la conscience du futur citoyen.

La plupart des professeurs n'ont jamais négligé cette tâche. Tout en leur rendant justice, il faut souhaiter que *le personnel tout entier* de l'enseignement secondaire se préoccupe davantage de cette partie de sa charge.

Pour donner plus de cohésion et de relief aux idées civiques indiquées ou expliquées en classe, un certain nombre de conférences spéciales pourraient être instituées.

Elles s'adresseraient aux élèves des différentes classes, soit isolées, soit groupées.

Il y aurait des conférences plus élémentaires et familières pour les plus jeunes élèves de 9 à 13 ans, de la 6e à la 4e ; d'autres, d'un caractère plus élevé, pour les élèves des classes supérieures.



Soit dans les entretiens quotidiens de la classe, soit dans les conférences spéciales, les professeurs devraient s'inspirer spontanément des principes essentiels de la *Déclaration des droits de l'homme* et se sou-

(1) Extrait du *Bulletin de l'Association régionale de l'Académie de Paris*, séance du 30 juin.

venir que l'Université est l'Etat enseignant; la France, une démocratie; le gouvernement, une République. (1)

Si la neutralité religieuse doit être observée, parce que les élèves appartiennent à des religions différentes, ou ne se rattachent à aucune religion, — il est naturel, il est logique, il est légitime que l'Université de la République donne un enseignement républicain.

La Monarchie ne se faisait pas faute de façonner des sujets; elle faisait enseigner la politique, celle qui était tirée de l'Ecriture sainte et se fondait sur le droit divin, négation du droit des peuples (2).

Les instructions données aux universitaires sous l'Empire prescrivaient d'enseigner les devoirs envers le chef de l'Etat.

Pourquoi donc, aujourd'hui que le Souverain est la nation, n'enseignerions-nous par la politique laïque de la société moderne, les devoirs envers la démocratie et la République?

Il ne s'agit pas de faire apprendre par cœur des formules catéchétiques ni d'imposer des dogmes sacro-saints ou de prononcer des panégyques officiels.

Il ne saurait être question non plus de s'inféoder à tel ou tel groupe politique et de faire œuvre de parti.

Mais il faut que l'Université ne garde pas, suivant les expressions mêmes d'un Inspecteur général (3), « une neutralité incompatible avec son caractère et ses habitudes. » Il convient qu'elle forme, dans le sens le plus large et le plus élevé du mot, des républicains.

Pour arriver à ce but, il est nécessaire que tout le personnel soit « sincèrement dévoué à la démocratie (4). »

Il ne suffit pas de se dire républicain : il est indispensable d'accepter sans arrière-pensée le principe de la souveraineté nationale et la suprématie du pouvoir civil, d'être attaché de toute son âme à la République (5).

C'est pourquoi il ne sera guère besoin de réglementer l'éducation civique, si administrateurs, professeurs et répétiteurs sont animés, comme ils le doivent, de l'esprit républicain (6).

RABAUD.

(1) Disc. de M. Leygues. Concours général, 29 juillet : « L'Etat doit enseigner la démocratie et la République ».

(2) M. Adrien Dupuy, inspecteur général de l'Enseignement secondaire, écrit dans son livre, *l'Etat et l'Université* :

« Aussi longtemps que l'Église a gardé la direction de la société, elle a fait enseigner la politique par des docteurs. Pendant des siècles entiers, cette science, que l'on affecte de trouver si dangereuse, a été professée dans toutes les chaires de théologie. Que dis-je? on a fait des manuels, comme nous en faisons à l'usage des instituteurs. *La Politique tirée de l'Écriture sainte* de Bossuet. le *De regimine regum* de saint Thomas ne sont après tout que des livres de classe. Or, je le demande, ce que l'Église a pu faire dans l'intérêt de la société, sa pupille, cette société devenue majeure ne pourra-t-elle le faire dans son propre intérêt? »

(3) M. Darlu, *Revue politique et parlementaire*.

(4) Ce sont encore paroles d'Inspecteur général, ibid.

(5) Discours de M. Leygues : « Le maître doit y rallier de cœur la jeunesse qui l'entoure. »

(6) Pendant la discussion du budget de 1901, le grand-maître de l'Université a dit à la Chambre (*Officiel* du 6 décembre 1901, page 2501) :

« Je ne me préoccupe dans mes choix que du savoir des maîtres, de leur expérience, de leurs aptitudes pédagogiques, de leur valeur morale *et aussi de leur esprit républicain* » Cette théorie était définie à propos des instituteurs: nous demandons qu'on l'applique intégralement, *sans omission du dernier point*, pour le choix du personnel de l'Enseignement secondaire.

VI — Appel à tous les membres de l'enseignement secondaire.

La lutte contre la tuberculose est à l'ordre du jour : on constate en effet avec effroi que cette terrible maladie emporte chaque année près de 150.000 personnes, chiffre qui représente à peu près la population de Toulouse (147.696 habitants au dernier recensement). A Paris, cette affection donne 12.746 décès annuels (245 par semaine, soit 488,1 par 10.000 habitants — moyenne des années 1886 à 1895).

Les membres de l'enseignement ne sont pas épargnés, et dans un ouvrage récent (*La lutte contre la tuberculose*, J.-B. Baillière, 1901), le professeur Brouardel croit pouvoir affirmer (p. 79) que « ce n'est pas seu« lement dans les grandes villes, où elle atteint un tiers des maîtres, « mais aussi dans les campagnes, que la tuberculose porte ses ravages. » « Il est tel département, dit-il plus loin, où il est exceptionnel de voir « des instituteurs vivre au delà de 35 à 40 ans ».

Or, quelles que soient les conditions dans lesquelles un homme s'est tuberculisé, la tuberculose est curable, surtout au commencement de la maladie. Mais si quelques malades ont chance de pouvoir se guérir avec leurs propres ressources, chez eux, grâce au traitement, à l'hygiène spéciale que leurs loisirs et leur fortune rendent possibles, il en est tout autrement pour la plupart, et en particulier pour les membres de l'enseignement. Pour les uns comme pour les autres, ce sont les sanatoriums qui donnent les meilleurs résultats : malheureusement ces établissements sont rares en France, et il est fort difficile d'y trouver une place, même lorsqu'on est en mesure de subvenir à toutes les dépenses que l'admission peut entraîner. Il n'y avait, tout dernièrement en France, que 280 lits, qui ont permis de soigner 840 tuberculeux par an, alors qu'en Allemagne, avec 5.571 lits pour ouvriers adultes, on a traité 22.000 malades dans 64 sanatoriums populaires, et qu'il reste encore 1.437 lits à la disposition des malades plus fortunés, dans 16 sanatoriums payants.

Des démarches ont été faites récemment en faveur des membres de l'enseignement primaire : elles ont abouti déjà pour le département de Seine-et-Oise et pour celui de la Seine, qui aura sous peu (à l'asile de Perray-Vaucluse) un pavillon spécialement réservé aux instituteurs et institutrices. Ceux-ci y trouveront, gratuitement l'air, la médication, les soins susceptibles de leur rendre la santé. Nous avons pensé qu'il ne serait peut-être pas impossible d'intéresser les pouvoirs publics au sort des membres de l'enseignement secondaire, et d'obtenir pour eux quelques lits dans tel ou tel établissement déjà existant, public ou privé, où ils pourraient, sinon gratuitement, du moins dans des conditions vraiment abordables, soigner une affection à laquelle ils ne sont, eux aussi, que trop exposés. C'est pour faciliter notre tâche, que nous nous adressons à tous nos collègues : qu'ils veuillent donc bien nous envoyer leur avis à ce sujet, leurs encouragements, leurs conseils, voire même leurs critiques, car tout ce qu'ils nous diront nous sera précieux. Qu'ils cherchent dans leurs souvenirs ceux de nos collègues qui auraient pu bénéficier de cette hospitalisation, ceux qui, actuellement même, seraient heureux d'en profiter. Pour que nos efforts aient quelque chance de succès, il nous faut des documents, des chiffres, il faut que nous puissions

dire, au moins approximativement, combien parmi nous auraient pu ou pourraient, annuellement, avoir besoin de recevoir des soins particuliers pour enrayer un mal qui ne pardonne guère quand, par négligence ou par nécessité, on ne le combat pas dès l'origine (1).

Adresser les communications à :

MM. Clairin, professeur au lycée Montaigne ; Féron, répétiteur au lycée Henri IV ; Malapert, professeur au lycée Louis le Grand ; Mangin, professeur au lycée Louis le Grand ; Picavet, professeur au collège Rollin; Dr Plicque, 6, rue de Belzunce, Paris ; Dr Poirrier, répétiteur au lycée Montaigne ; Pruvost, répétiteur au lycée Montaigne.

VII. — Projet de réformes de l'enseignement de la pharmacie et du régime des examens à l'Université de Grenoble (2).

Exposé des motifs. — La loi qui supprime les pharmaciens de seconde classe en unifiant le diplôme de pharmacien, entrera bientôt en vigueur.

Le moment est donc propice pour entreprendre la réforme des études ainsi que des examens, pour remédier, par ce moyen, à un mal que tout le monde constate et déplore, l'abaissement du niveau professionnel de la pharmacie.

Cet abaissement résulte, en effet. de deux causes, qui bien que d'ordre différent sont susceptibles d'être combattues par les mêmes moyens.

D'un côté, l'extension prise par les *remèdes sous cachet* tend à supplanter les préparations magistrales et à faire d'un assez grand nombre de pharmaciens, dont l'activité et l'instruction ne sont peut-être pas suffisantes, de simples dépositaires de remèdes tout préparés.

D'un autre côté, il faut reconnaître que, si les études faites dans les facultés mixtes, comme dans les écoles supérieures de pharmacie et dans les écoles préparatoires de médecine et de pharmacie, assurent une instruction théorique assez élevée, en revanche l'absence de manipulations *pharmaceutiques* proprement dites, établit une lacune regrettable dans l'enseignement professionnel, — on cherche à faire des savants ; on ne se préoccupe pas assez de faire des praticiens instruits.

A ces deux causes : modification des conditions commerciales et insuffisance de l'enseignement professionnel, il convient d'ajouter une troisième, qui est la conséquence de la distribution des examens définitifs à la fin de la sixième année d'études, à une époque où beaucoup de jeunes gens, à bout de sacrifices financiers, sont incapables d'entrer dans une autre carrière,

Dans de telles conditions le jury est enclin à une indulgence qui peut avoir son excuse, au point de vue sentimental, mais qui est préjudiciable au bon recrutement des pharmaciens et par suite aux intérêts du public.

1° Les conditions commerciales créées par l'extension des *remèdes sous cachet* sont modifiables dans une grande mesure, par une régle-

(1) Madame Marion a bien voulu nous adresser le Compte-rendu de la réunion générale annuelle de l'œuvre mutuelle des maisons familiales de repos pour le personnel de l'enseignement féminin, dont nous donnerons une partie dans notre prochain numéro (*N. de la Réd.*).

(2) Proposé par l'Assemblée de professeurs de l'école de Médecine et de pharmacie dans sa séance du 19 juin 1901. Adopté par le Conseil de l'Université de Grenoble dans sa séance du 29 juin 1901.

mentation scolaire : un pharmacien instruit, habitué aux méthodes scientifiques et acclimaté aux travaux d'un laboratoire d'étude, réagira en effet plus aisément qu'un moins instruit et cherchera par tous les moyens à échapper à ce rôle d'entrepositaire, qui sert si bien, sinon les intérêts, du moins la paresse de confrères moins instruits, qu'il dispense de tout effort et dont il soulage la responsabilité.

Il faut reconnaître à la vérité, que ce rôle d'entrepositaire a été, en outre, favorisé par la confiance qu'inspire au médecin un médicament qui est toujours égal à lui-même, parce qu'il est fabriqué en grand et dans des conditions de précision qu'une entreprise individuelle ne réaliserait pas toujours ; c'est le cas de certaines spécialités qui sont excellentes. Mais il est certain qu'un pharmacien instruit, dont le laboratoire serait organisé comme ne le sont plus ceux de la plupart des officines, et qui préparerait lui-même la plupart des médicaments, avec pureté, finirait par inspirer aux médecins une confiance au moins égale et leur rendrait à la fois le goût et l'habitude, un peu paresseusement perdue par eux, des prescriptions magistrales.

2º En ce qui concerne l'insuffisance de l'instruction professionnelle on y remédiera en faisant dans les écoles, ce qui ne peut se faire que là, des *manipulations pharmaceutiques*, pour ainsi dire *à blanc* qui sont trop onéreuses pour être faites chez un pharmacien, en installant dans l'enseignement des manipulations professionnelles qui n'existent pas ; en donnant à l'élève l'habitude des analyses biologiques, bactériologiques, des examens microscopiques, toutes choses qui sont de plus en plus demandées au pharmacien, en le mettant à même, enfin, d'analyser lui-même les produits médicamenteux qu'il reçoit tout faits du commerce.

Or, le point capital de toute réforme dans la scolarité des pharmaciens, c'est la modification du stage.

Le stage obligatoire dure actuellement trois ans et est placé avant le début des études. Il doit être placé logiquement à la fin des études et pourra alors être réduit à deux ans : un stage se fait à l'entrée d'une carrière mais non au début des études qui conduisent à cette carrière. On n'est pas avocat stagiaire avant d'avoir étudié le droit.

Le stage actuel, qui si anormalement sert de préface aux études, a l'inconvénient de ne rien apprendre à l'élève, dont il ne fait qu'un garçon de laboratoire en chef ; il présente le danger très grave de pervertir, dès le début et pour toujours, la mentalité du futur pharmacien, au point de vue professionnel. En effet, le jeune stagiaire, à peine sorti des bancs de l'enseignement secondaire, est placé dans une officine plus ou moins importante. Il ignore tout ; il n'a pas le temps de lire. Cependant comme il a vite appris à se servir d'un mortier, d'une balance, d'un filtre ; comme il a rapidement fait la connaissance topographique des flacons et des bocaux sur lesquels est inscrit le nom du contenu ; comme il est devenu habile dans l'art de boucher, de capuchonner, plier, envelopper ; comme même il ne tarde pas à donner au client son avis et ses conseils, celui-ci le juge bientôt tout aussi instruit que le patron lui-même. Le jeune stagiaire s'est, dès le début, rendu à lui-même cette justice. Aussi, après trois ans de cette pratique, qui s'est effectuée, le plus souvent sans accroc, au moins sans incident trop éclatant, se demande-t-il, de très bonne foi pourquoi l'Etat exige de lui cette étrange formalité de suivre des cours pendant trois ans, faire des travaux pratiques, de manipuler des subs-

tances qu'on ne vend jamais, de s'occuper d'une foule de choses, dont il s'est fort bien passé depuis trois ans qu'il pratique en réalité la pharmacie, à la satisfaction du public et à la sienne. sinon à celle de son patron !

En fait il sait bien quelque chose ! l'empirisme le lui a appris ! mais ce qui est grave, c'est que ce mince bagage lui semble suffisant ! — empirique il est devenu ! empirique il restera ! Le mince vernis qu'on l'oblige à aller chercher dans les écoles. s'effritera bien vite ; l'empirique qui s'est formé lentement au fond de l'officine s'est cristallisé pour toujours.

Il en sera tout autrement du stage placé à la fin des études. Déjà instruit, déjà habitué aux manipulations scientifiques, l'élève apprendra ce qui ne se trouve ni dans les livres, ni dans les cours, ni dans les laboratoires d'enseignement : la vie professionnelle. Il trouvera dans le stage une *école pratique*, comme le jeune élève en médecine déjà pourvu de 12 à 16 inscriptions en trouve une dans *l'internat d'hôpital*, comme jadis les apothicaires aspirant à *la maîtrise*, en trouvaient une dans l'officine d'un des anciens de la corporation.

Il a été élevé scientifiquement ; il restera scientifique au milieu des mille détails du métier.

La sécurité du public sera assurée ; celle du patron sera singulièrement accrue, et il arrivera, ce qui n'est pas négligeable. qu'au contact d'un bon élève, le patron, s'il était quelque peu enlizé dans les ornières du métier, rajeunira ses connaissances, ne serait-ce que par amour-propre, et tiendra à honneur de n'être pas inférieur à son élève.

Projet de Scolarité. — Inscriptions. Enseignement. — La scolarité durerait comme aujourd'hui 6 ans : 4 ans d'enseignement universitaire et 2 ans de stage au lieu de 3 ans de stage et 3 ans d'Université. Les 4 années universitaires résulteraient de 16 inscriptions, comme pour la médecine ; 12 inscriptions (3 années) pourraient être prises dans une *Ecole préparatoire* de médecine et de pharmacie, comme pour la médecine ; les 4 dernières seraient prises dans une Faculté mixte ou dans une Ecole supérieure de pharmacie.

L'enseignement des trois premières années comprendrait la théorie de toutes les sciences applicables à la pharmacie avec manipulations élémentaires (Chimie, Physique, Histoire naturelle, Matière médicale, Pharmacie, Hydrologie, Minéralogie).

L'enseignement de la 4e année serait surtout professionnel et de laboratoire (Analyses, Examens microscopiques, Bactériologie, Organothérapie, Manipulations pharmaceutiques, Vérification de substances).

Nombre des Examens. — Les examens comprendraient 1 examen *de fin d'année* éliminatoire, à la fin de la premiere année ; 4 examens *probatoires* anologues aux examens de doctorat en médecine.

Le 1er probatoire se passerait à la fin de la 2e année ; *le 2e probatoire*, à la fin de la 3e année.

Le 1er et le 2e probatoires pourraient être subis dans une Ecole préparatoire, devant un jury composé de deux professeurs de cette Ecole, présidé par un Professeur de Faculté mixte d'Ecole supérieure de Pharmacie : *le 3e probatoire* serait subi dans une Faculté mixte ou dans une Ecole supérieure de Pharmacie à la fin de la 4e année ; *le 4e probatoire* serait subi dans une Faculté mixte et une Ecole supérieure de pharmacie à la fin des deux années de stage et conférerait le diplôme avec le droit d'exercer.

Nature des examens. — Les matières seraient réparties dans les examens de la façon suivante, à peu près calquée sur les examens actuels :

1re année. — *Examen de fin d'année* (4 inscriptions). — Eliminatoire afin d'exclure tous les élèves reconnus incapables. Cet examen roulerait sur les matières vues dans l'année.

2e année. — *1er Examen probatoire* (8 inscriptions). Sciences physico-chimiques : *Epreuve pratique* : Reconnaissance de substances inorganiques, analyse chimique. — *Epreuve orale* : Physique, Chimie, Toxicologie. Minéralogie, Hydrologie.

3e année. — *2e Examen probatoire* (12 inscriptions), Sciences naturelles : *Epreuve pratique* : Reconnaissance de substances organiques, Micrographie. — *Epreuve orale* : Zoologie, Botanique, Matière médicale, Pharmacie chimique et galénique.

4e année. — *3e Examen probatoire* (16 inscriptions), Pharmacie : *Epreuve pratique* : Dosage, reconnaissance de médicaments, préparation de médicaments, analyse de substances organiques. *Epreuve orale* : Pharmacie.

5e et 6e année stage. 6e année. — *4e Examen probatoire* : *Epreuve pratique* surtout professionnelle. — *Examen oral* sur toutes les matières enseignées, examen fait au point de vue pratique et professionnel.

Cette récapitulation éviterait l'inconvénient que présente actuellement la scolarité des médecins, où se trouvent des examens probatoires successifs mais où manque un examen récapitulatif, qui tienne l'élève en haleine et remette toutes les notions au point au fur et à mesure que l'esprit scientifique se forme et que la synthèse des connaissances s'effectue.

CORRESPONDANCE

I. — La crise de l'enseignement secondaire et le répétitorat.

Monsieur le Directeur,

Vous avez bien voulu me demander quelques notes sur ce sujet qui passionne à bon droit tous les véritables amis de l'Université : je m'empresse de déférer à votre désir.

Si l'étendue ou la gravité du mal devait être mesurée au nombre et à la variété des médecins consultants qui ont émis leurs diagnostics devant M. Ribot et la Commission d'enquête parlementaire, notre enseignement secondaire serait bien bas. Peut-être était-ce pour l'assister dans ses dernières convulsions que dix sept abbés et deux frères de la doctrine chrétienne ont été appelés à son chevet !...(1)

Nous ne saurions pourtant pas nous contenter de cette satisfaction *in extremis*, d'ailleurs toute relative.

Depuis, et c'est fort heureux, des statistiques plus rassurantes ont reparu. C'est ainsi qu'un inspecteur de l'Académie de Paris, M. Bompart accusait une « reprise », dans son rapport lu au Conseil académique du mois de juin dernier, et, soulignait-il, « bien que les institutions libres nous envoient de moins en moins d'élèves ».

Si ce relèvement de nos effectifs, grâce à nos ressources propres, est du meilleur aloi, il n'interdit pas, au contraire, la recherche des causes qui, pour une période antérieure, ont provoqué ce malaise et compliqué cette crise... passagère, afin d'accélérer, s'il était possible, notre convalescence et de nous rendre à bref délai notre belle et florissante santé d'autrefois.

Alors que l'enseignement primaire a pris le magnifique essor que l'on sait, se complétant et se couronnant de tant d'œuvres post-scolaires généreuses ; alors aussi que les récents Congrès internationaux ont surabondamment prouvé que les professeurs éminents de nos Facultés ne le cédaient en rien, dans le double domaine des sciences et des lettres, aux savants d'aucune autre nation rivale : on est bien obligé de reconnaître et d'avouer que les choses vont autrement dans l'enseignement secondaire, que les résultats acquis n'y ont tout à fait correspondu ni aux espérances de l'administration supérieure et du Parlement, ni aux efforts du personnel, ni aux trop légitimes exigences du public.

*
* *

De toutes les causes explicatives ou même déterminantes de ce malaise et de cette crise qui se trouvent énumérées et commentées dans les deux

(1) Cf : Tomes 1 et 2 : procès-verbaux des dépositions.

volumes de « procès-verbaux » que nous a présentés M. Ribot, bien peu ont une portée générale. Tels, par exemple, l'argument tiré du *surmenage*, que des programmes d'étude de plus en plus chargés imposent aujourd'hui à nos jeunes lycéens : celui tiré de l'*insuffisance des sanctions* et de ce malheureux *baccalauréat* lui-même, qui d'ailleurs, soit dit en passant, existait bien avant l'éclosion de la crise.

Ces considérations, en effet, n'expliquent rien ou pas grand'chose à qui observe que programmes et sanctions sont les mêmes pour tous les élèves-candidats, quelle que soit leur origine scolaire : partant, les établissements libres et congréganistes devraient péricliter comme les nôtres, étant atteints du même mal.

Or on affirme que leur prospérité s'accroît de jour en jour et qu'il faut s'inscrire, au collège Stanislas, des années avant d'y pouvoir être admis.

Chose plus significative peut-être encore, alors qu'on va partout en France répétant que nos tarifs de pension et de demi-pension sont trop élevés et que, d'ailleurs, l'internat n'est plus à la mode chez nous, ces mêmes établissements n'ont pas été atteints dans leurs effectifs d'élèves internes ou demi-pensionnaires.

Pourquoi les mêmes causes provoqueraient-elles, ici la décadence et la ruine, là la prospérité et le succès ?

On s'est plaint enfin de l'*inflexibilité de nos programmes* que l'on voudrait, à juste titre d'ailleurs, voir s'adapter avec plus de variété et de souplesse aux besoins particuliers de telle ou telle région, plus spécialement vinicole, industrielle, minière ou agricole.

Cependant ici encore les élèves des maisons rivales se heurtent aux mêmes difficultés que les nôtres, et pour les mêmes motifs.

De ces explications à côté, nous ne saurions donc nous tenir pour satisfaits.

∴

L'une des causes principales de la crise que nous traversons réside, d'une part, dans le mode défectueux de recrutement du personnel administratif de nos lycées et de nos collèges ; d'autre part, dans les conditions mêmes de l'avancement de tous les fonctionnaires de l'enseignement secondaire.

Nombreux furent les déposants qui se rappelèrent qu'un rapporteur du budget de l'instruction publique avait signalé en pleine Chambre des Députés le choix souvent peu judicieux des censeurs, principaux et proviseurs. D'autres n'ignoraient pas que tels et tels anciens professeurs, fatigués, malades, parfois même incapables jadis de tenir une classe de vingt élèves, président aujourd'hui à l'action disciplinaire que doivent exercer, sous leur contrôle, soixante ou quatre-vingts fonctionnaires.

Les choses vont parfois plus mal encore ; et j'ai connu, dans un seul lycée, un proviseur et un censeur que l'administration supérieure a dû replacer dans le cadre du professorat.

J'insisterai sur la situation que nos mœurs administratives et nos règlements universitaires font à ceux-là même qui, ayant les qualités professionnelles requises, « réussissent » très bien.

La première année qu'ils passent dans un établissement se consume en tâtonnements. Ils commencent, la seconde année, à avoir leur personnel en main, à se pénétrer de l'esprit de la population, à connaître le milieu

où ils opèrent. Alors que l'année suivante ils auraient été capables de produire quelque chose, on les déplace (1). Il n'est pas admis qu'un censeur, un proviseur restent plus de trois à quatre ans au même poste : les y maintenir serait leur décerner un brevet d'incapacité ou de négligence insigne.

Dans les petites villes où la concurrence est plus âpre peut-être encore que partout ailleurs, c'est de ces changements multipliés du personnel que meurent nos collèges et nos lycées.

Le professeur, jeune agrégé, ne fait, lui aussi, qu'y passer, les conditions normales de l'avancement l'appelant bientôt ailleurs, au chef-lieu académique ou dans un lycée de Paris.

Et enfin, dernière anomalie, là où le corps des répétiteurs aurait besoin d'être choisi avec le plus grand soin, on envoie des débutants qui, pour conquérir à leur tour des grades universitaires, auront hâte de s'envoler vers le lycée « siège de Facultés ».

Nos émules, nos adversaires n'ont garde de tomber dans ce travers qui transforme nos fonctionnaires de toutes les catégories en de nouvelles sortes de commis ambulants.

Je sais bien que par état, par vocation, les ecclésiastiques doivent s'attacher à la maison où la volonté du supérieur peut les maintenir à son gré dix ans et plus ; et que, par surcroît, leurs appointements ne devant guère augmenter, le « séjour » et même la « chaire » leur sont choses à peu près indifférentes.

Félicitons-nous qu'il en soit autrement chez nous. Le désir d'accroître son bien-être et celui d'une jeune famille en se distinguant, en méritant des nominations, distinctions et promotions *au choix*, est encore l'un des meilleurs ressorts ; n'y touchons pas.

Mais ne pourrait-on pas accorder tout cela *sur place*, les maintenant une dizaine d'années dans la même maison, aux proviseurs, censeurs, principaux, professeurs et répétiteurs dont on voudrait récompenser le zèle et les succès ?

∴

De tous les fonctionnaires que l'on a accusés d'avoir contribué à la crise, les répétiteurs ont peut-être le moins mérité les reproches qui leur ont été adressés, parfois avec une si injuste acrimonie.

(*A suivre*).

TH. PRUVOST,

Répétiteur général au lycée Montaigne.

II. — Restaurant coopératif et résidence universitaire.

Cher Monsieur,

Je sais tout l'intérêt que vous portez aux étudiants. Vous serez donc heureux, je pense, d'apprendre quelques détails sur le mouvement solidariste qui vient de naître au Quartier Latin.

(1) On en a vu s'empresser de prendre en tout le contre-pied de ce qu'avait essayé leur prédécesseur : c'est le désordre, l'anarchie, le chaos.

Dès le 15 octobre prochain, nous aurons notre Restaurant Coopératif. Il sera installé, 14 rue du Sommerard, tout à côté du musée de Cluny. Notre local est assez grand pour que cent-vingt personnes environ puissent y manger en même temps.

Nous sommes certain de réussir brillamment, si nous en jugeons par les concours dévoués autant que précieux que l'on nous apporte de toutes parts.

Nos maitres nous encouragent avec une ardeur et une bienveillance qui sont presque une chose nouvelle pour nous. Il n'existait pas ou presque pas de relations amicales entre professeurs et élèves, dans notre Université. Les rapports étroits qui relient les maitres aux étudiants dans beaucoup d'Universités des pays étrangers, ne s'étaient pas encore établis en France. Il y avait bien quelques hommes comme vous : c'étaient des exceptions.

Mais, grâce aux œuvres de solidarité qui seront demain, une sorte de vie commune va naitre dans l'Université de Paris : professeurs et étudiants vont vivre entre eux dans une quasi-intimité ; les maitres connaitront toutes les aspirations, tous les goûts de la jeune génération, les étudiants recevront tous les conseils, tous les sages avis que peuvent leur donner ceux qui furent avec succès étudiants avant eux.

Déjà, dans le Conseil d'administration et dans la Commission de surveillance du « Restaurant Coopératif du Quartier Latin » délibèrent côte à côte des maitres éminents comme MM. Charles Gide, Ernest Lavisse, Charles Lyon-Caen, Michel Revon, Jules Tannery, et de simples étudiants.

C'est le commencement des relations cordiales qui se généraliseront bientôt.

Le « Restaurant Coopératif » serait pourtant très mal en point, s'il n'avait pas reçu d'autres marques de sympathie que celles dont les maitres de l'Université l'ont comblé.

Professeurs et élèves, nous avons tous un défaut commun. C'est de ne rien entendre généralement à la pratique. Le passage de l'idée à l'acte nous est presque toujours très pénible. Nous devons donc être particulièrement reconnaissants à MM. Camille Tanesse, Charles Driessens, Charles Guieysse et Henri Martel, qui, très aimablement, nous apportent leurs lumières et leur expérience.

M. Tanesse est économe honoraire des lycées. Il a été en dernier lieu à Lakanal et à Saint-Louis. Il est habitué à faire exécuter des travaux, à surveiller du personnel, à passer des marchés avec des fournisseurs, à organiser et à contrôler une comptabilité. Il a mis à notre disposition toutes ses précieuses connaissances et c'est avec un dévouement au dessus de tout éloge qu'il consacre une partie de son temps et de ses forces au « Restaurant Coopératif ».

M. Charles Driessens remarqua un jour que, si les ouvriers sont malheureux, mènent une vie misérable et vont « se consoler de leur infortune » dans les « assomoirs », c'est, en partie, parce que les femmes des ouvriers ne savent pas constituer à leurs maris des intérieurs agréables : elles ne savent même pas faire une soupe cuite à point, que « l'homme » puisse trouver en rentrant de l'atelier ; encore moins savent-elles, avec un maigre budget, faire une cuisine telle que l'appétit en soit satisfait sans que la santé en souffre. M. Driessens, suivant l'inspiration de son

cœur, se dit qu'il y aurait un remède facile à cet état de choses: ce serait d'enseigner aux petites filles, dès l'âge de l'école, à faire la cuisine, à acheter des denrées, à combiner des menus hygiéniques. Et il créa les « Cours de cuisine ménagère ». M. Driessens nous apprendra, à nous aussi, à ne rien gâcher et à veiller à notre santé.

M. Charles Guieysse est l'administrateur infatigable de la Société des établissements de l'Etoile bleue. Cette société, organisée grâce à l'initiative de cette femme d'une philanthropie si élevée qu'est Madame Legrain, possède actuellement trois restaurants populaires de tempérance (rue Saint-Bernard, boulevard de Belleville, et rue du Parc-Royal). Le « Restaurant Coopératif du Quartier Latin » sera, d'accord avec Mme Legrain et avec M. Ch. Guieysse, pour faire la guerre aux abominables poisons dont nous abreuvent aujourd'hui des commerçants sans scrupules. La présence de M. Ch. Guieysse dans notre Conseil d'administration a donc une signification précise au point de vue moral. Je me hâte d'ajouter que l'expérience de M. Ch. Guieysse nous sera extrêmement précieuse, pour nous permettre d'organiser et de gérer notre « Restaurant Coopératif ».

M. Henri Martel, enfin, nous rendra de grands services, grâce aux connaissances spéciales qu'il possède. Aujourd'hui inspecteur des services sanitaires au Ministère de l'agriculture, il a été, pendant longtemps, inspecteur des viandes à la Villette. Nous pouvons nous dire certains de ne jamais donner de mauvaises viandes à nos camarades.

C'est donc sous les plus heureux auspices que va s'effectuer l'ouverture de notre restaurant.

Notre situation financière est satisfaisante.

Le capital de notre société, avait été, comme vous le savez, fixé à la somme de 35.000 fr. et divisé en 1.400 actions de 25 fr. chacune. Sur ces 1.400 actions, 862 ont été souscrites à ce jour, parmi lesquelles 103 ont été souscrites par des étudiants. Nul doute que, dès le mois d'octobre prochain, nos camarades ne viennent en grand nombre nous apporter de nouvelles adhésions. Cela leur est d'autant plus facile qu'ils peuvent acquérir une action par le versement d'une somme de 2 fr. 50 à la fin de chaque mois, pendant 10 mois — ce qui n'est vraiment pas ruineux.

Je vous rappelle les points principaux de nos statuts :

Toutes les actions sont productives d'un intérêt maximum de 4 0/0. — Tout actionnaire qui cherchera à faire profiter par habitude un non-sociétaire des avantages du « Restaurant coopératif », sera rayé par le Conseil d'administration. — Les membres de l'Assemblée générale des actionnaires n'ont qu'une voix chacun, quel que soit le nombre de leurs actions. — Déduction faite des frais généraux et de l'intérêt attribué aux actionnaires, l'excédent sera ainsi réparti :

1° 10 0/0 pour la réserve légale ;

2° 20 0/0 pour un fonds de développement ;

3° 70 0/0 aux sociétaires au prorata du nombre de repas qu'ils ont pris au « Restaurant Coopératif du Quartier Latin ». Une partie des bonis affectés au fonds de développement pourra être employée pour être distribuée au personnel sous forme de participation aux bonis, après délibération du Conseil d'administration.

Le « Restaurant Coopératif du Quartin Latin » n'est qu'un commencement de vie solidaire ; s'il réussit, le retentissement en sera considérable. Déjà, l'on s'apprête à fonder une nouvelle œuvre qui nous fera avancer singulièrement vers le but entrevu.

Il ne s'agit rien moins que d'organiser une cité universitaire. Mme Chalamet, la dévouée organisatrice de la « Résidence Universitaire », en a formé le dessein de concert avec quelques professeurs et étudiants.

L'habitation ou le groupe d'habitations que nous nous proposons de créer comprendrait des maisons d'étudiants et des appartements pour des familles de professeurs, dans des logis indépendants les uns des autres ; tous les occupants de ces locaux bénéficieraient des mêmes avantages économiques et moraux, résultats de l'association, et exerceraient autour d'eux une même action sociale.

Dès la rentrée prochaine, nous comptons faire un premier essai, 95, boulevard Saint-Michel, à la « Résidence Universitaire », ouverte il y a quatre ans aux étudiants et jeunes professeurs.

Cet essai pourra être tenté sans mise de fonds, la maison tout agencée étant pour cette expérience à la disposition des dix ou douze coopérateurs qui voudront s'y installer pour une année scolaire.

Si vous vouliez bien donner sinon à toute cette longue lettre, du moins aux fragments qu'il vous paraitra bon d'en détacher, l'hospitalité de la *Revue Internationale de l'Enseignement*, vous nous rendriez un grand service.

D'abord, vous porteriez ainsi à la connaissance des professeurs et étudiants français la nouvelle d'un mouvement naissant, qu'ils ont grand intérêt à voir grandir.

Puis, les professeurs et étudiants étrangers qui sont déjà plus avancés que nous en besogne, et par conséquent, plus expérimentés, se feront, je l'espère, un devoir en même temps qu'un plaisir de nous donner quelques utiles conseils.

Il ne nous restera plus ensuite qu'à inscrire en bonne place, sur la liste de ceux qui contribuent avec le plus de zèle à la formation prochaine de la Cité universitaire de Paris, votre nom. C'est ce que nous ferons avec joie.

Veuillez me croire votre bien reconnaissant.

Henri Hayem,

Licencié ès lettres, étudiant en droit,
Secrétaire du Conseil d'administration
du « Restaurant Coopératif du Quartier Latin »

NÉCROLOGIE

I. — M. Alix

La *Société d'enseignement supérieur* a perdu un de ses membres les plus anciens et pendant longtemps des plus assidus. Doyen de la faculté de droit à l'Institut catholique, M. Gabriel Alix professait le droit administratif à l'Ecole libre des sciences politiques et était, pour ses élèves et ses collègues, d'une compétence incontestée. Membre depuis plusieurs années du Conseil de direction de la Société, il avait conquis, par sa courtoisie, les sympathies de ceux même qui étaient disposés à défendre avec le plus d'énergie les droits de l'Université.

Voici la liste trop courte de ses publications, qui ne donne qu'une idée incomplète de ce qu'il y avait en lui de savoir réfléchi. Nous la devons à l'obligeance de M. Caudel :

Claudio Jannet et son œuvre, 1 vol. in-8°, Plon ;

La législation budgétaire en France comparée avec celle des autres Etats, 1 br. 1882 ;

La Faculté de droit et l'enseignement des sciences politiques, 1 broch. 1889 ;

De la liberté d'association, 1 broch. 1894.

Au nom du Conseil de direction de la Société et au nom de la Rédaction de la *Revue*, nous adressons à la famille de notre regretté confrère l'expression de tous nos regrets.

II. — M. Achille Deum

M. Achille Deum, directeur d'école à Asnières est mort le 15 juillet. M. Bayet, directeur de l'enseignement primaire au Ministère de l'Instruction publique, M. Foursin, vice-président du Conseil général, M. Belot, inspecteur primaire, au nom de M. Bedorez, directeur de l'enseignement primaire de la Seine et en son propre nom, M. Gouffé, président de l'Union des Instituteurs et Institutrices publics de la Seine, M. Topin, premier adjoint au maire d'Asnières, M. Murgier, président de l'Amicale des Instituteurs et Institutrices de Seine-et-Oise, M. Paul Beurdeley, président de l'association générale des membres de la Presse de l'enseignement, MM Hennequin, Cottet, Gardé, Charlier ont rappelé successivement quels services M. Deum a rendus à l'enseignement primaire (1). Rédacteur en chef du *Bulletin des associations pédagogiques*, président de l'Union des Instituteurs de la Seine, il a contribué plus que personne à la réunion en Congrès des Amicales d'Instituteurs. Il était venu aux réunions de notre *Société d'enseignement supérieur* et avait fait connaître à bon nombre de ses Collègues le projet de contre-assurance universitaire dû à l'initiative de M. Emile Bourgeois. Nous regrettons d'autant plus sa mort prématurée qu'il était un de ceux en qui l'on pouvait avoir le plus de confiance pour amener un rapprochement fécond entre les trois ordres d'enseignement.

(1) Ces discours ont été publiés par le *Bulletin de l'Union des Instituteurs et des Institutrices publics du département de la Seine*, qui nous a été envoyé gracieusement par M. Gouffé son directeur.

Le Gérant : A. CHEVALIER-MARESCQ.

Paris. — Imprimeurs-gérants, A. CHEVALIER-MARESCQ et Cie.

CONSEIL DE LA SOCIÉTÉ D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

MM.

BROUARDEL, doyen de la Faculté de Médecine, Président.
DARBOUX, doyen de la Faculté des Sciences, vice-président.
LARNAUDE, prof. à la Faculté de Droit, Secrétaire-général.
HAUVETTE, prof. adjoint à la Fac. des lettres, séc.-gén.-adj.
ALIX, prof. à l'Institut catholique et à l'Ecole libre des sciences politiques.
AULARD, professeur à la Faculté des lettres de Paris.
BERNÈS, membre du Conseil sup. de l'Instruction publique.
BERTIN, prof. libre à la Faculté des lettres de Paris.
BERTHELOT, de l'Institut, prof. au Collège de France.
G. BLONDEL, docteur ès lettres.
BOUTMY, de l'Institut, directeur de l'École des sciences politiques.
BOUTROUX, de l'Institut, professeur à la Faculté des lettres.
ALFRED CROISET, de l'Institut, doyen de la Faculté des Lettres.
DAGUIN, secrétaire-général de la Société de législation comparée.
DASTRE, professeur à la Faculté des Sciences.
JULES DIETZ, avocat à la Cour d'appel.
Dr DREYFUS-BRISAC, membre du Conseil supérieur de l'assistance publique.
EDMOND DREYFUS-BRISAC.
EGGER, chargé de cours à la Faculté des Lettres.
ESMEIN, professeur à la Faculté de droit.
FLACH, professeur au Collège de France.
GARIEL, professeur à la Faculté de médecine.
GLASSON, de l'Institut, doyen de la Faculté de Droit.
LAVISSE, de l'Académie Française, prof. à la Faculté des Lettres.
LARROUMET, secrétaire perpétuel de l'Acad. des Beaux Arts, professeur à la Faculté des Lettres.
LIPPMANN, de l'Institut, prof. à la Faculté des sciences.
LUCHAIRE, de l'Institut, prof. à la Faculté des Lettres.
LYON-CAEN, de l'Institut, prof. à la Faculté de Droit.
MOISSAN, de l'Institut, prof. à l'Ecole de pharmacie.
GASTON PARIS, de l'Académie française, Administrateur du Collège de France.
PERROT, de l'Institut, directeur de l'Ecole normale supér.
PICAVET, maître de conférences à l'Ecole des Htes Etudes.
POINCARÉ, de l'Institut, prof. à la Faculté des Sciences.
RICHET, de l'Institut, prof. à la Faculté de médecine.
SABATIER, doyen de la Faculté de Théologie.
A. SOREL, de l'Académie française, professeur à l'Ecole des sciences politiques.
TANNERY, maître de conférences à l'Ecole Normale supérieure.
VELAIN, professeur à la Faculté des Sciences.
WALLON, sénateur, secrétaire perpétuel de l'Académie des inscriptions.

PRINCIPAUX CORRESPONDANTS ET COLLABORATEURS ÉTRANGERS

ALTAMIRA Y CREVEA, Professeur à l'Université d'*Oviédo*.
Dr ARNDT, Professeur d'histoire à l'Université de *Leipzig*.
Dr F. ASCHERSON, Bibliothécaire à l'Université de *Berlin*.
Dr BIEDERMANN, Privat-docent à la Faculté de philosophie de *Berlin*.
Dr CH. W. BENTON, Professeur à l'Université de *Minnesota* (Etats-Unis).
Dr BACH, Directeur de Realschule à *Berlin*.
Dr BILINSKI, Recteur de l'Univ. de *Lemberg-Léopold*.
Dr BLOK, professeur à l'Université de *Groningue*.
BROWNING, professeur à King's College, à *Cambridge*.
Dr BUCHELER, Directeur de Burgerschule, à *Stuttgard*.
Dr BUCHER, Directeur du *musée de l'Art moderne appliqué à l'industrie*, à *Vienne*.
B. BUISSON, publiciste à *Londres* (Angleterre).
Dr CHRIST, Professeur à l'Université de *Munich*.
Dr CLAES ANNERSTEDT, Professeur à l'Université d'*Upsal*.
Dr CREIZENACH, Professeur à l'Université de *Cracovie*.
Dr L. CREMONA, Professeur, Sénateur du royaume d'Italie, à *Rome*.
DRTINA, Professeur à l'Université tchèque de *Prague*.
DARBY, Professeur à l'Université de Mc Gille (*Montréal*).
Dr van den Es, Recteur du Gymnase d'Amsterdam.
Dr W. B. J. van EYK, Inspecteur de l'instruction secondaire à *La Haye*.
ALCÉE FORTIER, Professeur à Tulane University, *New-Orléans*.
Dr FOURNIER, Professeur à l'Université de *Prague*.
Dr FRIEDLAENDER, Directeur de Realschule, à *Hambourg*.
Dr GAUDENZI, Professeur à l'Université de *Bologne*.
L. GILDERSLEEVE, Professeur à l'Université *Hopkins*.
Dr Hermann GRIMM, Professeur d'histoire de l'art moderne à l'Université de *Berlin*.
Dr GRÜNHUT, Professeur à l'Université de *Vienne*.
GYNER DE LOS RIOS, Professeur à l'Université de *Madrid*.
HAMEL (van), professeur à l'Université de *Groningue*
Dr W. HARTEL, Professeur à l'Université de *Vienne*.
L. DE HARTOG, professeur à l'Université d'*Amsterdam*.
Dr HERZEN, Professeur à l'Académie de *Lausanne*.
Dr HITZIG, Professeur à l'Université de *Zurich*.
Dr HUG, Professeur de philologie à l'Université de *Zurich*.
Dr HOLLENBERG, Directeur du Gymnase de *Creuznach*.
T. E. HOLLAND, Professeur de droit international à l'Université d'*Oxford*.
E. JUNOD, Professeur à l'Académie de *Neuchâtel*.
Dr KOHN, Professeur à l'Université d'*Heidelberg*.
KONRAD MAURER, professeur à l'Université de *Munich*.
KRÜCK, Directeur du Réal-Gymnase de Würzbourg.
Dr LAUNHARDT, recteur de l'Ecole technique de *Hanovre*.
L. LECLERE, Professeur à l'Université libre de *Bruxelles*.
Dr A.-P. MARTIN, Président du Collège de Tungwen. *Pékin* (Chine).
A. MICHAELIS, Professeur à l'Université de *Strasbourg*.
MICHAUD, Professeur à l'Université de Berne, correspondant du ministère de l'Instruction publique de Russie.
MOLENGRAAF, Professeur de Droit à l'Université d'*Utrecht*.
Dr MUSTAPHA-BEY (J.), Professeur à l'Ecole de médecine du *Caire*.
Dr NEUMANN, Professeur à la Faculté de droit de *Vienne*.
Dr NÆLDEKE, Directeur de l'Ecole supérieure des filles à *Leipzig*.
Dr PAULSEN, Professeur à l'Université de *Berlin*.
Dr PHILIPPSON.
POLLOK, Professeur à l'Université d'*Oxford*.
Dr RANDA, Professeur de droit à l'Université de *Prague*.
Dr REBER, Directeur du Musée et Professeur à l'Université de *Munich*.
RITTER, Professeur à l'Université de *Genève*.
RIVIER, Professeur de droit à l'Université de *Bruxelles*.
ROULAND HAMILTON, publiciste à *Londres*.
H. SCHILLER, professeur de pédagogie à l'Université de *Giessen*.
Dr SJOBERG, Lecteur à *Stockholm*.
Dr SIEBECK, Professeur à l'Université de *Giessen*.
Dr STEENSTRUP, Professeur à l'Université de *Copenhague*
A. SACERDOTI, Professeur à l'Université de *Padoue*.
Dr STINTZING, Professeur de médecine à l'Université d'*Iéna*.
Dr STOERK, Professeur à l'Université de *Greifswald*.
Dr Joh. STORM, Prof. à l'Université de *Christiania*.
Dr THOMAN, Professeur à l'Ecole cantonale de *Zurich*.
Dr THOMAS, Professeur à l'Université de *Gand*.
Dr THOMSON, Professeur à l'Université de *Copenhague*.
Dr THORDEN, Professeur à l'Université d'*Upsal*.
MANUEL TORRES CAMPOS, Professeur à l'Université de Grenade.
URECHIA (le professeur V.-A.), ancien ministre de l'Instruction publique à *Bucharest*.
Dr Joseph UNGER, ancien ministre de l'empire d'Autriche-Hongrie à *Vienne*.
Dr VOSS, Chef d'institution à *Christiania*.
Dr O. WILLMANN, Professeur à l'Université de *Prague*.
Commandeur ZANFI, à *Rome*.
Dr J. WYCHGRAM, directeur de la Deutsche Zeitschrift fur Auslandisches Unterrichtswesen (Leipzig).

Paris. — A. CHEVALIER-MARESCQ, imprimeur-gerant

VINGT-ET-UNIÈME ANNÉE. — VOL. XLII. — N° 9. — 15 SEPTEMBRE 1901.

REVUE INTERNATIONALE DE L'ENSEIGNEMENT

PUBLIÉE

Par la Société de l'Enseignement supérieur

Rédacteur en chef : FRANÇOIS PICAVET

SOMMAIRE :

PARIS

LIBRAIRIE MARESCQ AINÉ

A. CHEVALIER-MARESCQ & Cie, ÉDITEURS

20, RUE SOUFFLOT, Ve ARR.

1901

Toutes les communications relatives à la rédaction doivent-être adressées à M. FRANÇOIS PICAVET, à son domicile, 6, rue Sainte-Beuve, ou aux bureaux de la rédaction, 20, rue Soufflot.

Le bureau de la rédaction est ouvert le samedi de 2 à 4 heures.

Pour l'administration, s'adresser, 20, rue Soufflot, PARIS.

LA REVUE INTERNATIONALE DE L'ENSEIGNEMENT

Paraît le 15 de chaque mois

20, Rue Soufflot, PARIS

ABONNEMENT ANNUEL. France et Union postale, 24 fr. LA LIVRAISON, 2 fr. 50

Chaque année parue forme deux forts volumes se vendant séparément

La Collection complète comprenant 32 vol. de 1881 à 1896. . . . 200 francs

REVUE INTERNATIONALE

DE

L'ENSEIGNEMENT

LES PROGRAMMES DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

doivent-ils être dressés suivant une méthode rationnelle et quelle doit être cette méthode?

Nécessité d'une méthode. — Cette expression : *Enseignement supérieur* présente à l'esprit une notion générale qui ne peut être précisée que par l'énumération des matières enseignées. Tout établissement d'enseignement supérieur comporte donc un programme.

La première question qui se pose est de savoir si ce programme doit être le résultat de la tradition, de l'expérience, de certaines circonstances accidentelles ou l'application d'une conception rationnelle. Dans le voisinage de cette question, il s'en présente d'autres qui sont de la même famille. Citons les suivantes à titre d'exemple :

Dans les établissements d'enseignement supérieur qui portent le nom de *facultés* ou dans leurs analogues à l'étranger, convient-il de laisser les maîtres enseigner à leur choix telle ou telle matière dépendant du programme de leur cours, ou bien doivent-ils épuiser toutes les parties de ce programme? Dans le premier cas, les jeunes gens qui viennent étudier dans une faculté une science déterminée n'ont-ils pas quelque raison de se plaindre de ne recevoir qu'un enseignement limité? Dans le second, ceux qui ne continuent à étudier une science que pour l'approfondir ne sont-ils pas fondés à regretter l'absence de ces études spéciales qui préparent leur esprit aux recherches scientifiques? La liberté donnée aux maîtres d'une même faculté de déterminer arbitrairement les limites de leur enseignement n'a-t-elle pas pour conséquence de laisser certaines parties de

la science dans une obscurité à peu près complète et de faire converger sur d'autres des lumières si nombreuses et si variées, que les cours semblent institués moins pour donner satisfaction aux vœux des étudiants qu'aux convenances des professeurs ?

Quel caractère doit prendre l'enseignement ? Sera-t-il d'une rigueur tellement scientifique qu'il soit inaccessible aux intelligences moyennes ? Aura-t-il une portée si générale qu'il soit dénué de toute précision et ne présente aucun intérêt pour les hommes de science ? Dans le premier cas, le professeur ne sera entouré que de quelques auditeurs d'élite. Dans le second, il attirera la foule intelligente désireuse de s'instruire. Dans tous les cas, il fera emploi de ressources mises à sa disposition dans un intérêt général. Convient-il de lui abandonner le soin de déterminer suivant ses préférences le but spécial d'un enseignement donné au nom de l'Etat et la partie du public qui sera appelée à en bénéficier ?

Tout esprit raisonnable reconnaîtra qu'en vue de trancher ou de prévenir ces difficultés, il est au moins désirable que les programmes de l'enseignement supérieur soient dressés suivant une méthode qui permette à cet enseignement de satisfaire à toutes les exigences avec le minimum d'efforts, de temps et de dépenses.

Recherche d'une méthode. — Quelle sera cette méthode ? C'est la seconde question qui se pose et la plus délicate. Une méthode n'est qu'un ensemble de procédés destinés à réaliser un objet déterminé. Il importe donc tout d'abord de se demander quel est l'objet de l'enseignement supérieur envisagé dans toute son ampleur, et peut-être cette recherche nous permettra-t-elle de découvrir les principes qui doivent régler son fonctionnement.

Il est un premier point sur lequel tout le monde est d'accord, c'est que le but le plus élevé de l'enseignement supérieur est d'initier les hommes les plus distingués d'une génération aux recherches scientifiques et de les rendre aptes à découvrir des vérités nouvelles. C'est par là qu'il est vraiment le foyer des lumières qui éclairent un grand pays.

Il est un second point qui n'est pas davantage contesté, c'est qu'à côté de cette mission il en a une autre, moins haute, mais non moins utile, qui est de fournir aux jeunes gens qui ont achevé leurs études secondaires une instruction scientifique suffisamment étendue et solide pour servir de fondement à toutes les connaissances techniques qu'il leur conviendra d'acquérir.

N'a-t-il pas à remplir une troisième mission d'une portée plus générale que les deux autres ? C'est ce que je me propose de rechercher.

Caractère de l'enseignement secondaire. — L'enseignement secondaire conduit son élève jusqu'à l'âge de dix-huit ans environ. Il lui donne des notions en histoire, en littérature, en sciences et il les lui donne sous une forme suffisamment concrète pour en rendre l'assimilation facile à sa jeune intelligence. Dans la dernière année de ses études, quand ses facultés s'ouvrent à la généralisation, il l'initie à l'étude de la philosophie, mais il ne fait à aucune des matières enseignées l'application de l'esprit philosophique, de telle sorte que cette science conserve un caractère indépendant et reste spécialisée comme toutes les autres branches de l'enseignement.

Prenons quelques exemples. L'enseignement de l'histoire est, dans nos lycées, réparti sur une période de sept années. Nul autre n'est donné plus complètement. Je constate qu'en France tout au moins, il a perdu son aridité primitive. Il ne comprend plus seulement l'énumération des faits ; il est accompagné de vues fort intéressantes sur les progrès des mœurs, de la littérature, de l'art, de l'industrie ; mais, tel qu'il est, j'en appelle à tous mes compatriotes, quels souvenirs laisse-t-il dans l'esprit ? Des aperçus fort confus sur les transformations successives de la civilisation, quelques faits mémorables, les noms d'hommes célèbres, des récits anecdotiques ; il ne fait pas un bloc de l'histoire de l'humanité, il n'en dégage pas les phases diverses, ne montre pas comment elles ont agi les unes sur les autres, de façon à permettre à la mémoire de rattacher les faits particuliers à des vues d'ensemble.

Les élèves apprennent à déchiffrer péniblement quelques pages de grec et de latin, à analyser quelques parties de la littérature nationale arbitrairement choisies. Ces exercices sont salutaires, mais sont-ils suffisants ? Ils ne sont complétés par aucun aperçu sur les caractères généraux des littératures anciennes et modernes, leurs origines, leur développement. On recommande la lecture et l'admiration de certaines œuvres retentissantes, mais d'où procèdent-elles ? Quelle place occupent-elles dans l'histoire littéraire d'un peuple ? Quelle part d'influence ont-elles exercée sur le progrès général de l'esprit humain ? On ne l'enseigne que fort incidemment.

L'enseignement des mathématiques ne comporte à ses débuts qu'une série de théorèmes qui viennent se juxtaposer avec monotonie et, à moins que l'élève n'ait suivi la classe de mathématiques spéciales, il ne rapporte de ses études que des notions abstraites dont il ne s'explique ni le lien, ni l'utilité, et cependant toutes les parties des sciences mathématiques se prêtent un mutuel appui ;

elles reposent sur des notions générales comme celle des infiniment petits, sur des principes communs, tels que les principes des limites, de continuité, de correspondance. Ce n'est qu'après avoir envisagé ces notions et ces principes dans leur ensemble qu'il est possible de saisir l'unité de la science et de concevoir les applications dont elle est susceptible.

Lorsqu'un élève a étudié au lycée les sciences physiques et naturelles, il possède une notion superficielle des lois de la nature, mais il ne s'explique pas leurs rapports, et cependant elles se pénètrent au point qu'il est difficile de tracer leurs limites respectives, et leur union est si profonde qu'on retrouve dans le phénomène de la vie animale comme la résultante de leur action commune.

En résumé, l'enseignement du lycée fournit la matière de la connaissance, il n'en développe pas ce que Kant a appelé l'élément formel. Il invite la mémoire à emmagasiner des notions nombreuses et variées et qui sont en soi fort utiles, mais il ne fait pas appel à la raison pour en extraire la substance et former ce bagage intellectuel d'un transport facile et léger où l'homme peut puiser suivant ses besoins pendant tout le cours de sa vie. Ce résultat n'a rien qui doive surprendre. L'enseignement secondaire s'adresse à de jeunes élèves dont les plus âgés ont l'esprit à peine formé et il ne saurait, sans manquer à sa mission, prendre un caractère philosophique qui ne serait pas accessible à leur degré d'intelligence.

Insuffisance de l'enseignement supérieur. — A sa sortie du lycée, le jeune homme est appelé à déterminer le but vers lequel il se propose d'orienter ses efforts et, une fois sa résolution prise, il suit les cours, soit d'une faculté, soit d'une école spéciale en vue de se préparer à une profession déterminée. Il devient plus ou moins habile dans son art et désormais ses relations, ses mœurs, ses idées et même ses affections vont être empreintes jusqu'à la fin de ses jours du caractère professionnel.

Ainsi, le service de l'enseignement public, tel du moins qu'il fonctionne en France, n'a pas dressé un programme des connaissances générales et il n'est pas organisé en vue de l'appliquer. Cependant, ces connaissances ont pour effet non seulement de condenser sous une forme philosophique les notions acquises, mais aussi et surtout d'ouvrir aux jeunes gens des perspectives larges et variées et d'établir entre ceux qu'elles séduisent comme une sorte de communauté naturelle. Elles sont à la fois d'ordre privé et public, car, en donnant à la pensée plus d'étendue et de souplesse, elles favorisent le développement de la carrière et, en facilitant l'échange des idées, elles concourent au développement de la vie sociale.

Sans doute, un jeune homme peut, au moyen de ses études personnelles, se faire sur toutes choses une opinion raisonnée et tout au moins provisoire, mais combien sont-ils ceux qui ont assez de temps, de curiosité naturelle et de ténacité pour s'imposer cet obscur labeur ? Et alors, comme l'homme, tout en ayant besoin de connaissances techniques pour assurer son existence, a également besoin d'idées générales pour la diriger, il arrivera de deux choses l'une : ou bien, s'il a l'âme docile, il acceptera sans les vérifier les opinions invétérées que lui offrira le milieu dans lequel il vit, ou bien, s'il a l'esprit indépendant, il construira de toutes pièces pour son usage personnel des théories qui ne reposeront sur aucune observation sérieuse et dont il puisera les éléments dans son imagination. Il n'échappera à la routine que pour tomber dans l'utopie.

Nécessité d'un enseignement général. — Les conditions que je viens d'indiquer ne sont pas favorables à la constitution et au développement de cette classe éclairée qui, dans toute société libre, a pour mission d'activer la marche des retardataires, de modérer celle des agités et de servir de régulateur aux oscillations de l'opinion publique. Pour être apte à remplir ce devoir social, elle doit être composée d'hommes qui ne se laissent facilement ni intimider, ni éblouir, et qui puisent leurs résolutions dans une pensée à la fois indépendante et réfléchie. Comment assurer son recrutement ? Beaucoup d'agents y concourent, parmi lesquels le plus puissant est l'éducation.

Ce serait assurément grandir le rôle des universités pour le plus grand bien d'un pays que de les appeler à participer plus largement à la formation de l'esprit public. Je propose donc de reconnaître aux établissements d'enseignement supérieur une troisième mission qui consisterait à fondre, dans des notions générales solidement établies, ces notions particulières qui s'agitent éparses et confuses dans le cerveau d'un jeune homme aux approches de sa vingtième année. Cet enseignement synthétique formerait le lien naturel entre les deux ordres d'enseignement secondaire et supérieur. Il constituerait le couronnement de l'un et la base de l'autre ; il serait à la fois conclusion et introduction. Je souhaite qu'il soit fondé dans un esprit exempt de toute prévention et qu'il ne dédaigne pas les idées qui ont cours à l'étranger. Ce n'est qu'en nous plaçant en dehors de nos frontières que nous arriverons à renouveler la source de nos impressions et à démasquer la fausseté de ces doctrines absolues qui amènent l'avortement de toute réforme.

Je ne doute pas que la parole du professeur, tout en s'adressant à

des auditeurs récemment échappés du lycée, n'attire cette clientèle flottante et indéfinissable qui actuellement fréquente dans nos facultés, mais de façon intermittente et distraite, parce qu'elle n'y trouve pas préparé à point l'aliment qui lui convient. Et alors, sans perdre leur caractère, ces cours de généralisation deviendront des cours de vulgarisation dont il est permis d'attendre les plus utiles effets en vue de l'avenir.

Vulgarisation de l'enseignement général. — Quelques lignes plus haut, j'ai rappelé qu'entre les visées étroites et les conceptions chimériques, il y avait place pour les vues larges et fécondes. Cette vérité s'est affirmée dans tout son éclat au début de la Révolution française. Nul ne contestera que la Constituante n'ait puisé ses inspirations à cette grande école de généralisation fondée par Voltaire, les encyclopédistes, Condorcet, tant d'autres, et qui résume en soi tout le XVIIIe siècle. Il est historiquement certain que les idées dont elle a été l'organe n'étaient pas seulement celles d'une élite. Elles étaient répandues dans toutes les classes de la société. La nation en était imbue. A cette époque, la généralisation était relativement facile, parce que le cercle des connaissances était relativement restreint; mais dans le cours du présent siècle, il a pris un tel développement que, pour mettre en valeur le domaine de la science, il a fallu en multiplier les divisions et subdivisions. Cette extension et ce morcellement ont eu pour effet de rendre, d'une part, plus difficile la conception rationnelle de l'ensemble, et d'autre part plus aisée l'exploitation industrielle de la partie. Les hommes de doctrine sont devenus plus rares, les hommes de métier plus nombreux. La classe constituée par le XVIIIe siècle a successivement perdu en nombre et en influence tout ce qu'a gagné celle créée par le XIXe. Aussi ne serait-il pas surprenant qu'à l'occasion de circonstances passagères et discutables en soi, une nation se trouvât divisée en deux camps, l'un formé des continuateurs de la tradition, fidèles à l'idéal qui fut celui de leurs pères, l'autre des nouveaux venus, exclusivement absorbés par la préoccupation professionnelle.

Dès à présent, on constate en tout pays, que des gens croyant parler la même langue ne se comprennent pas, parce qu'ils n'attachent pas la même portée aux mots dont ils se servent. Ce que les uns appellent la raison se heurte chez les autres à une obstination d'une espèce particulière qui a sa racine profonde dans la spécialisation de l'intelligence.

L'homme qui a des idées générales fait le tour d'une question. Il en examine les aspects variés, quelquefois contradictoires; il prend l'habitude de la comparaison ; il assouplit son esprit au doute raisonné. C'est sur un terrain ainsi préparé que germe la tolérance,

Celui, au contraire, qui n'a que des idées spéciales s'hypnotise devant un point de vue. Si le point de vue est juste, il peut faire des choses utiles; s'il est faux, il en fait d'absurdes. Utiles ou absurdes, il les accomplit obsédé par une idée fixe, et comme le fanatisme appelle le fanatisme, voilà la guerre sociale allumée.

Pour prévenir ce désastre, il ne suffit pas de répandre dans les masses la connaissance de la grammaire et des quatre règles de l'arithmétique, il faut encore les pénétrer d'idées de toute nature appropriées à leur degré de culture, éveiller en elles le sens critique et atténuer les effets de leur passion naturelle par l'exercice continu de la raison.

C'est une telle œuvre que poursuivent des institutions récemment fondées sous le nom d'*universités populaires*. Sans doute, cette création est tout embryonnaire, mais sa spontanéité suffit à prouver qu'elle répond à un besoin qui n'a rien de factice, et ce besoin semble reconnu par l'Université elle-même, puisqu'un grand nombre de ses membres concourent à y donner satisfaction. Les universités d'Etat ne dérogeraient certes pas en tendant franchement la main à leurs modestes émules. Par cette union, les universités populaires recevraient une impulsion constante et éclairée. Par elle, la pensée la plus abstraite d'un haut docteur de l'enseignement supérieur pourrait, après avoir subi les transformations successives qu'exige la vulgarisation, s'infiltrer jusque dans les couches profondes de la nation et faire éclore dans l'esprit d'hommes exclusivement préoccupés de leur existence matérielle ces utiles jouissances qui n'ont été jusqu'ici que le privilègs d'une aristocratie intellectuelle. Ce serait du pur collectivisme, mais un collectivisme, qui du moins, n'alarmerait aucun intérêt.

Enseignement général du droit. — L'enseignement général du droit ne se justifie pas comme conclusion d'un enseignement antérieur, puisque ses éléments ne sont pas compris dans le programme des études secondaires, mais il s'impose comme le préliminaire nécessaire d'un enseignement juridique sérieux et complet. Le domaine de la science du droit comporte des divisions si nombreuses et ces divisions sont unies entre elles par un lien si étroit, qu'il n'est pas possible d'approfondir l'une d'elles sans connaître au préalable les principes qui gouvernent les autres.

Aussi, lorsqu'un étudiant aborde l'étude d'une partie de la législation, se sent-il environné de ténèbres, et je ne suis pas bien sûr que les dernières obscurités aient disparu quand il a obtenu son grade de licencié. En conséquence l'étude du droit doit être précédée de vues d'ensemble suffisamment développées pour le familia-

[illegible] avec les divisions de la science, ses définitions, ses principes, ses principales applications et lui servir de fil conducteur dans le cours de ses études.

Cet enseignement pourrait être suivi avec fruit par tous les gens du monde qui, sans avoir la prétention de devenir des juristes et de se priver du concours des professionnels ont cependant le désir de voir clair dans la direction de leurs affaires.

Il présenterait un autre avantage, inappréciable celui-là, ce serait d'offrir un exemple, un encouragement et un point d'appui à tous les bons citoyens qui s'efforceraient de vulgariser la connaissance des lois. Cette œuvre de propagande est de première importance en tout pays. Elle prend un caractère d'intérêt public dans les démocraties, où le peuple chargé de faire la loi et de contrôler son application, ignore les premiers éléments d'une législation qui est réputée son œuvre.

La généralisation de la science du droit, si utile qu'elle soit, est-elle réalisable ? Il n'est pas niable qu'en envisageant chaque partie de la science, il ne soit possible d'en présenter un résumé synthétique, mais je ne crains pas d'aller plus loin et je crois fermement qu'il est possible de réunir toutes les synthèses particulières en une synthèse générale. Les bases de cette classification méthodique ont été posées par un ancien professeur à la Faculté de droit de Paris, jurisconsulte très éminent, un peu oublié aujourd'hui, M. Oudot. Je reconnais que lorsqu'il a voulu en faire l'application au droit positif, son entreprise a complètement échoué, et j'ajoute qu'elle devait nécessairement échouer. Pourquoi ? Parce que M. Oudot, esprit très systématique et très absolu, s'était proposé de faire entrer dans les divisions de son cadre des textes qui, puisés à des sources différentes, répugnaient à se trouver rapprochés. Mais, s'il avait négligé les textes pour ne s'occuper que des principes, il aurait retrouvé du même coup une indépendance qui lui aurait permis de constituer un ensemble parfaitement homogène, et j'estime que si l'œuvre était reprise par un esprit ennemi des distinctions scolastiques, lucide et vulgarisateur, elle pourrait donner les résultats les plus heureux.

Transformation du baccalauréat. — Les grades universitaires ont pour effet, soit d'ouvrir certaines carrières, soit de donner satisfaction à un légitime amour-propre. Il est donc utile de les maintenir. Le doctorat et la licence paraissent répondre à leur destination, mais l'institution du baccalauréat telle qu'elle fonctionne en France n'est vraiment pas rationnelle.

Dans l'état actuel de notre législation, le titre de bachelier est

la constatation des connaissances acquises dans les lycées et collèges et cependant il est décerné par les facultés. N'est-il pas contradictoire de faire intervenir un établissement d'enseignement supérieur pour consacrer par le premier de ses grades des études qui sont d'ordre essentiellement secondaire ? La logique voudrait que la capacité des jeunes gens qui ont reçu l'enseignement secondaire fût attestée par un certificat émanant de l'établissement où ils auraient fait leurs classes et que le grade de bachelier fût réservé à ceux qui auraient suivi les cours de généralisation ouverts dans les facultés et satisfait aux conditions de l'examen.

Le baccalauréat en droit, qui échappe à la critique précédente, est vicié par une autre inconséquence. Les matières qu'il faut connaître pour obtenir le grade de licencié sont normalement réparties sur trois années d'études. Lorsqu'un étudiant connaît les matières enseignées dans le cours des deux premières années, il obtient le grade de bachelier. Ainsi, ce qui distingue le bachelier du licencié, ce n'est pas le degré des connaissances ; ce que le bachelier sait, il le sait d'une façon aussi complète que le licencié, mais il sait moins de choses que lui. A la rigueur, une telle conception pourrait se défendre si les matières enseignées pendant la troisième année étaient absolument différentes de celles enseignées pendant les deux premières. Mais la plus importante de toutes, c'est-à-dire le droit civil, est divisée pour les besoins de l'enseignement en trois parties correspondant chacune à une année d'études, de telle sorte que le bachelier connaît aussi bien que le licencié les deux premiers tiers du Code civil, mais il ignore absolument le dernier tiers. Dans ces conditions, le grade de bachelier en droit est purement illusoire. Tout le monde le reconnaît et cependant cet état de choses dure depuis le commencement du siècle. A ce trait, les membres du Congrès reconnaîtront sans doute combien est peu fondé le reproche de versatilité qu'on adresse à notre pays. J'espère que si une réforme intervient, elle consistera non pas à supprimer le grade, mais à transformer le programme, et l'occasion me paraîtrait favorable pour faire à la science du droit une application tout au moins expérimentale du système dont j'ai essayé de donner un aperçu.

Formule d'une méthode. — Ses conséquences. — Je me suis proposé de rechercher suivant quelle méthode rationnelle doivent être dressés les programmes de l'enseignement supérieur. Des observations qui précèdent il résulte que celle que je propose aurait pour effet de diviser ces programmes en trois séries d'études parfaitement tranchées pouvant se résumer comme suit :

Première série conduisant au grade de bachelier. — Introduction générale à l'étude d'une science. — Résumé de son histoire. — Énoncé de ses principes. — Vue d'ensemble sur ses applications.

Deuxième série conduisant au grade de licencié. — Étude détaillée de son histoire, de ses principes et de ses applications. — Connaissance complète et définitive de tous les éléments qui la constituent.

Troisième série conduisant au grade de docteur. — Étude des doctrines étrangères. — Examen critique des doctrines courantes. — Recherches scientifiques de tout ordre.

Au premier degré, les programmes seront suffisamment larges pour donner à l'expérience le temps de recueillir toutes les observations qui permettront de les préciser ultérieurement.

Au second degré, ils seront très complets, afin que le licencié soit fortement préparé à recevoir dans une école d'application les notions techniques qui compléteront son instruction professionnelle.

Au troisième degré, ils se borneront à quelques indications absolument sommaires, car il importe de laisser au maître chargé d'initier ses élèves aux recherches scientifiques pleine et entière indépendance.

La classification qui précède me paraît de nature à faire disparaître les difficultés que j'ai signalées au début de cette étude. Désormais, il n'y aurait plus pénurie d'enseignement en certaines matières, pléthore dans d'autres. Toutes les sciences seraient tour à tour examinées dans leurs principes, leur développement et leur renouvellement virtuel. Les jeunes gens qui n'ont encore fait choix d'aucune carrière, ceux qui se destinent à une profession déterminée, comme ceux qui veulent se consacrer à la science, trouveraient dans un enseignement méthodiquement gradué toutes les ressources appropriées à leurs besoins intellectuels. Le but à atteindre étant défini et ses moyens d'exécution précisés, les maîtres seraient déchargés d'une partie de la lourde responsabilité qui aujourd'hui leur incombe. Investis chacun d'un rôle déterminé, mais unis tous par une pensée commune, ils pourraient se consacrer à leurs travaux spéciaux avec une entière liberté d'esprit, tout en conservant la pleine conscience de l'étendue de leur mission. Plus de double enseignement et d'efforts inutiles, plus de tâtonnements et de temps perdu. Économie dans les dépenses ou du moins meilleur emploi des sommes dépensées, tels seraient, à mon avis, les résultats de l'unité de vues et d'impulsion.

En terminant cette première partie de mes observations et la plus importante, qu'il me soit permis de faire remarquer que si, au cours de cette communication, j'ai choisi mes exemples dans les institutions de mon pays, je n'ai eu aucune intention de les viser particulièrement. Les opinions que je défends sont d'ordre général. Elles me paraissent avoir leur fondement dans la nature des choses, et c'est précisément pour ce motif que je crois devoir les soumettre à l'appréciation d'un congrès international.

Caractère des programmes. — Le rapport préparatoire dont la présente communication n'est que le développement présente une question accessoire qui a été ainsi formulée :

« *Les programmes doivent-ils être sériés de façon à ce que la série des*
« *diplômes soit la constatation de connaissances différentes successivement*
« *acquises, ou bien, au contraire, doivent-ils être gradués de façon à ce*
« *que la série des diplômes soit la constatation, non plus de connaissances*
« *différentes, mais d'une même nature de connaissances atteignant succes-*
« *sivement des degrés plus élevés ?* »

Je voudrais exprimer la même pensée sous une forme plus concrète, afin de la rendre plus claire. Étant admis que le baccalauréat, comme la licence et le doctorat, doit correspondre à un enseignement donné par les facultés, convient-il de comprendre dans les programmes dressés en vue de la collation de chacun de ces grades l'étude de plusieurs sciences ou d'une seule?

La question ainsi posée est complexe. Elle est susceptible de recevoir des solutions différentes, suivant qu'il s'agit du grade de bachelier, de licencié ou de docteur.

Baccalauréat. — Les connaissances qui doivent conduire à ce grade sont les suivantes : histoire, littérature, sciences physiques et naturelles, sciences mathématiques, philosophie, droit. Je néglige la médecine, parce qu'elle me paraît faire double emploi avec les sciences physiques et naturelles dont elle constitue le développement et la plus importante application, mais j'insiste sur le droit, parce que ma raison se refuse à comprendre comment un homme ayant quelque culture peut vivre correctement dans une société dont il ne connaît pas les lois au moins dans leurs principes, alors surtout que la présomption légale qui domine toute la législation est que nul n'est censé les ignorer.

J'ai expliqué dans le cours de cette communication comment devaient être comprises les études de la première série. Elles seront le résumé philosophique de toutes les notions concrètes acquises au lycée. Elles en formeront la synthèse, afin de familiariser les jeunes gens avec cette opération particulière de l'esprit qui se nomme la généralisation. Elles se justifient beaucoup moins par un intérêt individuel que par un intérêt social. Il importe, en effet, que des hommes qui seront appelés soit à participer sous une forme quelconque aux affaires de leur pays, soit à constituer l'opinion publique, ne localisent pas leur pensée dans un ordre d'idées spécial qui les rende indifférents ou même hostiles à toutes les conceptions d'ordre général. Dès lors, si tel doit être le but de l'enseignement, il y a un intérêt public évident à ce que les programmes de

la première série comprennent, non pas seulement les principes d'une seule science, mais les principes, sinon de toutes les sciences énumérées ci-dessus, au moins de la plupart.

Licence. — Bien que les études qui conduisent au grade de licencié ne soient que le développement de celles qui conduisent au grade de bachelier, elles ne sauraient comme ces dernières être spécialement organisées en vue d'un intérêt public. Elles sont destinées, soit à ouvrir l'entrée d'une carrière ou à préparer à des écoles spéciales, soit à donner accès à un enseignement purement scientifique. En un mot, elles n'ont d'autre objet que de donner satisfaction à l'intérêt privé. Il suit de là qu'en principe, un programme de licence doit être limité aux seules matières dont la connaissance pourra être utile au titulaire du diplôme. Mais, si ces études de la licence ne sont que la continuation des études du baccalauréat, elles se présentent sous un tout autre aspect. Elles perdent leur caractère philosophique et général pour prendre un caractère scientifique et précis. Elles ont pour but non de faire connaître une matière déterminée dans son objet et ses principes, mais de l'approfondir dans ses origines et ses applications. Or, à mesure qu'on pénètre plus avant dans une science, on est amené à reconnaître que ses racines prennent naissance sur une souche qui lui est commune avec d'autres. Ainsi, il est de toute évidence que l'étude de la philosophie, pour répondre à la pensée moderne, comporte des connaissances très étendues dans les sciences mathématiques et naturelles. De même, l'étude d'une littérature exige la connaissance de l'histoire des mœurs et des idées, qui elle-même a sa source dans l'histoire générale d'un peuple. Il est donc très légitime qu'un programme de licence qui se rapporte à une science déterminée comprenne des mentions empruntées à d'autres programmes ; mais encore faut-il que ces mentions aient entre elles d'étroites affinités. Ainsi, j'ai l'esprit tourné vers les mathématiques pures, pourquoi m'imposeriez-vous la connaissance des sciences physiques et naturelles qui ne m'intéressent guère ? Je me sens porté vers les recherches historiques, pourquoi iriez-vous décourager mon zèle en m'infligeant l'étude du grec et du latin pour laquelle je ne me sens aucun goût ? Parce que, dit-on, la connaissance de ces langues est nécessaire à la lecture des documents. Mais, si le motif était fondé pour les langues classiques, il le serait également pour toutes les langues mortes ou vivantes. Et alors, où s'arrêter ? Il est donc très difficile de dire *à priori* si un programme de licence doit être limité à l'étude d'une science ou de plusieurs. C'est une question de mesure ou, pour emprunter un terme de jurisprudence, une ques-

tion d'espèce dont la solution devra être cherchée dans des considérations tirées de l'intérêt même du candidat.

Doctorat. — Le programme imposé aux candidats au doctorat sera nécessairement limité à une des branches de la science, car il ne serait pas raisonnable d'exiger d'eux qu'ils soient savants en toutes matières. Il devra d'ailleurs être très restreint, car ce que l'on peut demander à un aspirant au doctorat déjà pourvu du diplôme de licencié, c'est moins de faire preuve de ses connaissances que de ses aptitudes.

Résumé. — Tel est l'ensemble des solutions que j'ai l'honneur de proposer au Congrès. Les questions qui se dégagent de cette communication peuvent se résumer de la manière suivante :

1° Les limites de l'enseignement supérieur peuvent-elles être précisées autrement que par un programme ?

2° Ce programme doit-il être dressé suivant une méthode rationnelle ?

3° Cette méthode consiste-t-elle à diviser l'enseignement supérieur en trois séries d'études comprenant :

La première, la généralisation des études secondaires, faites en vue de servir d'introduction à des études supérieures ;

La seconde, les études supérieures elles-mêmes poursuivies d'une façon approfondie en vue de servir de base à des études spéciales et techniques ;

La troisième, les recherches spéciales que comporte le progrès scientifique ?

4° Des grades doivent-ils être attachés à chaque série de connaissances ?

5° L'examen qui précède la collation de chaque grade doit-il en principe porter sur plusieurs sciences ou sur une seule ?

En traitant des questions si visiblement étrangères à l'objet habituel de mes études, je ne me dissimule pas la hardiesse de mon initiative. Je ne me serais pas permis de la prendre, si je n'y avais été invité par la bienveillance des organisateurs du congrès ; mais, ce qui me rassure, c'est l'esprit de libre investigation qui plane sur toutes les réunions universitaires. Nous savons tous qu'elles sont attentives à recueillir les échos qui viennent du dehors et qu'elles n'en dédaignent aucun, quelque lointain et fugitif qu'il soit, quand il leur apporte une pensée inspirée par une entière bonne foi et un sincère amour du bien public.

Georges Coulon

Vice-Président du Conseil d'Etat,
Vice-Président de la Société
d'Enseignement supérieur.

RAPPORTS ENTRE LES FACULTÉS ET LES UNIVERSITÉS

I. — Création dans les Universités françaises d'une année preparatoire, commune aux futurs étudiants des Facultés de droit et des Facultés des lettres.

Dans le travail préparatoire de M. R. Saleilles, sur les « Rapports à établir entre les Facultés de droit et les Facultés des lettres », la question que nous nous proposons d'étudier est très nettement posée en ces termes :

« ... *Il y a lieu de se demander s'il ne conviendrait pas d'établir à l'entrée de chaque groupe d'enseignement supérieur, sinon des examens spéciaux à proprement parler, mais tout au moins des modes de constatation qui supposent des études faites en vue de la Faculté où l'on veut pénétrer, et servant d'introduction à l'enseignement spécial que l'on veut suivre. Et forcément, s'il en était ainsi, la question des rapports des Facultés des lettres et des Facultés de droit se trouverait engagée sur le terrain des faits et de l'organisation pratique ; car il y aurait lieu de se demander qui serait chargé de ces études préparatoires, quelle serait la part de chaque Faculté dans cette phase intermédiaire de la formation scientifique et intellectuelle.* »

Formulant dès l'abord nos conclusions finales sur cette question qui nous semble importante, nous pensons :

1° *Que le diplôme de bachelier, dans les conditions où il est aujourd'hui décerné, n'est pas suffisant pour ouvrir à un jeune homme l'accès des établissements d'enseignement supérieur, et que les Universités doivent être invitées à examiner elles-mêmes la valeur intellectuelle et la somme de connaissances que possèdent leurs futurs étudiants* ;

2° *Qu'une année préparatoire d'études littéraires, philosophiques et historiques doit être créée dans les Universités, pour les futurs étudiants des Facultés de droit et des Facultés des lettres : le programme de cette année sera commun à tous les étudiants, afin que tous acquièrent les connaissances générales indispensables ; les enseignements, dont se composera ce programme, seront donnés en partie par des professeurs des Facultés de droit, en partie par des professeurs des Facultés des lettres, suivant leurs compétences respectives ;*

3° *Qu'à la fin de cette année préparatoire, les futurs étudiants devront passer un examen devant une commission composée de professeurs des deux Facultés. A la suite de cet examen, ceux d'entre eux qui en seront jugés*

dignes recevront le titre d'Elèves de l'Universitée de .., et à ce titre seul seront attachés les droits et les privilèges que confère aujourd'hui, dans le domaine de l'enseignement supérieur et au point de vue du service militaire, le diplôme de bachelier.

Nous voudrions, à l'appui de ces conclusions, soumettre au Congrès plusieurs observations :

I. — Il n'est plus douteux pour personne qu'une véritable solution de continuité s'est produite depuis quelques années entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur. Jadis, après une bonne rhétorique et une philosophie convenable, un jeune homme de dix-huit ans pouvait entrer de plain-pied dans les Facultés ; même s'il n'avait pas été un brillant lauréat, il était suffisamment armé de connaissances générales en littérature, en histoire, en philosophie, pour pouvoir entreprendre, sans difficulté ni retard, la préparation des diverses licences. En thèse générale et en faisant abstraction d'exceptions, d'ailleurs peu nombreuses, il n'en est plus de même aujourd'hui, et cela pour deux raisons. La première de ces deux raisons est la décadence même des études secondaires ; cette décadence a été reconnue dans un rapport présenté à la Faculté de droit de Grenoble par M. R. Beudant, et cet aveu est d'autant plus remarquable que néanmoins l'auteur de ce rapport se déclare très nettement hostile à l'institution, pour les futurs étudiants en droit, d'une année préparatoire dans les Facultés des lettres. Tous les professeurs d'Universités savent que la plus grande partie des étudiants en lettres et en droit, lorsqu'ils entrent dans leurs facultés respectives, ont en littérature, en histoire, en philosophie, les connaissances les plus pauvres ou les plus vagues ; qu'ils savent à peine lire et comprendre couramment le latin classique, qu'ils ignorent presque tout du grec, qu'ils écrivent le français sans élégance ni correction, et que même ils ne sont pas sûrs de leur orthographe.

La seconde raison de cette solution de continuité, c'est que de son côté l'enseignement supérieur, suivant une loi qui semble inéluctable, s'oriente de plus en plus et dès le début de son propre cycle d'études, vers les spécialités. Les dernières réformes de la licence, en particulier l'introduction d'une *thèse* facultative parmi les épreuves de cet examen, démontrent cette tendance, la traduisent dans les faits. Or, avant de se spécialiser, il importe d'avoir de solides connaissances générales. Sans ces connaissances générales, la spécialisation n'a aucune valeur. L'enseignement secondaire ne donne plus à la moyenne de ses élèves la somme nécessaire de connaissances générales : c'est là un fait sur lequel, croyons-nous, tous les

maîtres de l'enseignement supérieur sont d'accord. Le diplôme de bachelier n'est plus dès lors une garantie suffisante pour le recrutement des étudiants d'Université. Il importe qu'un examen soit établi à l'entrée de l'enseignement supérieur. Le baccalauréat ne sera plus dès lors qu'un certificat d'études secondaires, et les Universités deviendront maîtresses de leur recrutement. Elles pourront exiger de leurs futurs étudiants l'instruction générale suffisante et nécessaire pour aborder sans plus tarder les spécialités des Facultés des lettres ou des Facultés de droit ; les professeurs de l'enseignement supérieur se trouveront, dès leur premier contact avec leurs élèves, en présence d'esprits vraiment ouverts, nourris et capables de les suivre sur leur véritable domaine, celui de la recherche scientifique.

II. — Ce supplément indispensable de préparation, cette initiation, suivant le mot de M. Saleilles, c'est aux Universités qu'il appartient de les donner. C'est pourquoi nous proposons la création dans les Universités d'une année préparatoire, analogue à celle qui existe pour les futurs artistes à l'Ecole nationale des Beaux-Arts. Nous bornant ici aux Facultés de droit et aux Facultés des lettres, nous estimons qu'il ne doit y avoir qu'une seule année préparatoire pour les futurs étudiants de ces deux Facultés. Ce serait une année consacrée surtout aux études littéraires, historiques et philosophiques; les futurs élèves d'Universités y compléteraient les notions acquises dans l'enseignement secondaire, et seraient initiés à des études nouvelles pour eux, telles que la connaissance des littératures étrangères ; la pratique de quelques-unes des sciences auxiliaires de l'histoire et de la géographie, telles que l'archéologie, la paléographie, la numismatique, la géographie générale ; l'économie sociale et politique, le droit public romain, le droit public français du moyen âge et des temps modernes. Il faudrait, en outre, que cette initiation à l'enseignement supérieur fût morale autant qu'intellectuelle; il faudrait discrètement apprendre à ces jeunes gens l'usage de la liberté dans le travail, leur faire comprendre que, pour n'être pas astreints comme dans leurs classes secondaires à remettre des devoirs à heure fixe, à assister, sous peine de punition ou d'exclusion, à des classes déterminées, ils n'en ont pas moins l'obligation morale de travailler ; il faudrait leur indiquer que la discipline de l'enseignement supérieur a pour fondement la liberté de l'étudiant, et non point tel règlement édicté pour des enfants par une autorité supérieure. Nous concevons donc cette année préparatoire comme une période de transition entre l'enseignement secondaire et l'en-

seignement supérieur proprement dit, comme une période d'initiation à la fois intellectuelle et morale, aux méthodes et à la discipline de la science.

Comment, dans la pratique, serait organisée cette année préparatoire ? Nous croyons qu'il serait tout à fait inutile de changer quoi que ce fût à l'organisation actuelle des Facultés de droit et des Facultés des lettres. Il y a dans toutes les Facultés de droit des cours ou des conférences où l'on enseigne le droit public romain, le droit public français, les principales doctrines économiques; il y a, dans toutes les Facultés des lettres, des cours ou des conférences consacrés aux littératures grecque, latine, française, étrangères, à l'histoire, à la géographie, à la philosophie doctrinale, à l'histoire de la philosophie. Les élèves de l'année préparatoire seraient invités à suivre ces cours ; suivant les tendances de leur esprit, selon leurs projets d'avenir, ils préféreraient telle ou telle matière ; déjà peut-être, tout en continuant d'acquérir les connaissances générales indispensables, ils s'orienteraient vers quelque spécialité de leur choix; tout en songeant à l'examen qui terminerait l'année et qui leur ouvrirait l'accès de l'enseignement supérieur, quelques-uns d'entre eux prendraient déjà le goût du travail désintéressé, vraiment scientifique. Les professeurs des deux Facultés n'auraient rien à changer dans leur enseignement ; à côté de leurs élèves proprement dits, ils verraient siéger leurs futurs élèves, venus d'abord les entendre pour s'initier aux méthodes de l'enseignement supérieur. Seuls les deux doyens et leurs secrétaires auraient peut-être une légère surcharge de besogne.

Cette année préparatoire serait commune aux futurs étudiants en lettres et en droit. Et nous pensons que cette communauté ne serait pas l'un des moindres avantages de notre projet. Les Facultés sont unies administrativement ; les professeurs de droit et les professeurs des Facultés des lettres entrent mutuellement en relations, mais plutôt selon leurs convenances personnelles qu'en raison de leurs enseignements ou de leurs travaux ; quant aux étudiants des deux Facultés, avouons que, dans l'organisation actuelle de l'enseignement supérieur, c'est à l'Université qu'ils se fréquentent et se connaissent le moins ; ils ne suivent jamais les mêmes cours, ils ne se livrent jamais aux mêmes travaux. Dans notre projet, ils seraient confondus pendant leur première année d'Université, et il est permis d'espérer que, pendant les années suivantes, ils ne se perdraient point de vue. Ce ne serait pas seulement l'Association, l'A. comme on dit, qui les réunirait, ce serait aussi le souvenir des cours suivis en commun, des travaux préparés souvent ensemble. Et d'autre

part, il est à peine besoin d'indiquer de quelle utilité considérable serait pour les futurs juristes la connaissance des méthodes historique et philosophique, pour les futurs historiens et les futurs philosophes, le contact, même passager, avec les sciences juridiques et leur méthode propre.

Cette année préparatoire devrait avoir un caractère et une portée analogues au caractère et à la portée qu'a eus pendant si longtemps, pour les Normaliens littéraires, leur seconde année, de si heureuse mémoire.

III. — Quelle serait la sanction de cette année préparatoire ? Ce serait l'examen d'entrée dans l'Université. A la fin de l'année, les futurs étudiants subiraient un examen, que nous voudrions aussi large que possible, et qui porterait sur leurs connaissances générales en littérature, en histoire, en philosophie. Ce qu'on leur demanderait, ce serait de faire preuve non pas de mémoire ou d'assiduité, mais d'intelligence et déjà de qualités personnelles. On ne leur donnerait pas des notes précises, mesurées par points, demi-points ou quarts de point ; les examinateurs, choisis parmi les professeurs des Facultés des lettres et des Facultés de droit, auraient simplement à dire si tel candidat leur paraît ou non en état de suivre avec profit les cours de l'Université. En procédant ainsi, nous pensons qu'on n'écarterait des Universités aucun de ceux qui seraient vraiment capables d'études supérieures ; mais on fermerait l'accès de l'enseignement supérieur aux désœuvrés qui ne savent que faire, aux indécis, qui viennent échouer sur les bancs des Facultés, parce qu'ils n'ont d'autre vocation et d'autre désir que d'éviter deux années de service militaire.

Les candidats admis auraient seuls le droit de se dire : élèves d'Université, et c'est à ce titre seul, à l'exclusion du baccalauréat, que seraient attachés certains droits, certains privilèges que confère actuellement le diplôme de bachelier : par exemple le droit de ne faire tout d'abord qu'une année de service militaire, et le privilège de pouvoir être dispensé plus tard des deux autres années, après succès à la licence ès lettres et, ajoutons-nous, à la licence en droit. Ce serait, en effet, une autre conséquence encore de notre projet, d'affirmer l'équivalence des licences, et par là de rendre au doctorat en droit la haute valeur scientifique qu'il avait jadis.

Nous n'avons pas eu la prétention de présenter un projet très détaillé et prêt à être exécuté dès demain Nous nous sommes seulement efforcé de montrer quels seraient, à notre avis, les avanta-

ges de la création, dans les Universités, d'une année préparatoire pour les futurs étudiants en droit et en lettres ; nous avons voulu indiquer en outre qu'à notre avis, un examen d'entrée, plus sérieux et d'un tout autre caractère que le baccalauréat actuel, devrait seul ouvrir l'accès de l'enseignement supérieur. Enfin nous pensons que notre projet, s'il était réalisé, créerait entre les Facultés de droit et les Facultés des lettres des liens étroits, qui n'existent pas actuellement et qu'il nous paraît indispensable d'établir au plus tôt.

J. Toutain

Professeur adjoint à la Faculté des lettres de l'Université de Caen, en congé. Chargé de conférences à l'Ecole des Hautes-Etudes (Section des sciences religieuses).

II. — Facultés des Lettres et Facultés des Sciences

I. — Une Université devant enseigner la science entière d'une époque, les divers enseignements d'une Université et les rapports entre ces enseignements doivent se régler naturellement sur les progrès de la science à cette époque. Or la science contemporaine obéit à deux tendances qui semblent d'abord se contrarier, mais qui, en réalité, se conditionnent l'une l'autre. C'est, d'une part, la spécialisation et c'est, de l'autre, la généralisation des connaissances.

En premier lieu, en effet, on peut dire que, tout vrai savant est un spécialiste ; mais il faut ajouter aussitôt qu'un spécialiste ne saurait devenir un maître dans sa spécialité que s'il sait embrasser et comprendre les rapports multiples qui rattachent la science qu'il enseigne à d'autres qui s'enseignent dans d'autres Facultés.

Quant à l'étudiant lui-même, il va de soi qu'il a besoin, pour connaître à fond la science même qu'il étudie, des secours de tous genres que son propre maître a puisés dans des sciences voisines et auxiliaires ; en outre, pour qu'il se décide à embrasser une science, c'est à-dire une spécialité quelconque, il faut que cette spécialité s'offre à lui, non pas comme un enclos monotone où il va s'emprisonner, mais comme une contrée ouverte d'où il pourra, pour le plus grand profit de ses études spéciales, porter ses regards sur d'attrayants horizons.

De tout cela il résulte que, au sein d'une même Faculté, les enseignements divers, et au sein d'une même Université, les Facultés différentes doivent se prêter un mutuel appui. A vrai dire, ces

dénominations particulières de Facultés sont destinées à disparaître et à se fondre dans une unité plus vraie, parce qu'elle correspond mieux à la science contemporaine, et qui est l'Université. En attendant, il peut être intéressant de montrer comment des enseignements, appartenant à des Facultés différentes, se pénètrent et s'entr'aident, l'un l'autre. Nous étudierons de préférence les rapports entre la Faculté des Lettres et la Faculté des Sciences.

II. — Il est facile de démontrer qu'une Faculté des Lettres ne peut donner dans sa plénitude son propre enseignement si elle n'est aidée par une Faculté des Sciences.

Prenons pour exemple l'enseignement de la philosophie : aujourd'hui l'ère des grands systèmes métaphysiques paraît close dans tous les pays et la philosophie devient, par ses emprunts aux sciences physiques et naturelles, de plus en plus une science véritable.

Ainsi de l'autre côté du détroit, les grands penseurs qui ont si longtemps dans ce siècle assuré à l'Angleterre la suprématie philosophique en Europe ont été, comme Mill et Herbert Spencer, des hommes d'un savoir vraiment encyclopédique. En Allemagne, cette terre classique des grandes aventures métaphysiques, la philosophie se confond de plus en plus avec la science positive, puisque le maître à penser des philosophes allemands contemporains est le fondateur même du positivisme, Auguste Comte. Et chez nous, il suffit de feuilleter la *Revue Philosophique* pour y voir les mathématiques et les sciences naturelles offrir leurs méthodes et leurs résultats aux inductions des philosophes.

Ainsi l'étudiant en philosophie ne doit plus se borner à creuser, dans son cabinet d'étude, une pensée d'Aristote ou de Spinoza ; mais il faut qu'il fréquente les laboratoires, qu'il soit capable de comprendre des ouvrages de naturalistes tels que Darwin ou de physiologistes tels que Delage : et comment le pourra-t-il, s'il n'a pas suivi quelques cours au moins à la Faculté des Sciences ?

Prenons maintenant l'histoire : elle ne peut se passer, on le sait, de la géographie : mais la géographie elle-même, qu'est-elle sans la géologie et la météorologie et comment l'étudiant pourra-t-il lire avec fruit les ouvrages de géologues tels que de Lapparent ou de météorologistes tels que Angot s'il ne peut, pour une foule de détails techniques, s'adresser à des professeurs de sciences ?

Citons enfin comme dernier exemple, et qui nous dispensera d'en citer d'autres, l'enseignement littéraire par excellence, celui-là même qui paraît le plus éloigné de la science proprement dite, l'enseignement de la littérature française. Ici encore, si le professeur

n'a pas su s'initier un peu et s'intéresser aux méthodes et aux découvertes scientifiques, il sera fatalement au-dessous de sa tâche. Que pourra-t-il dire, en effet, de cette multitude de littérateurs français qui ont été aussi des savants illustres ? Ignorera-t-il, par exemple, et laissera-t-il ignorer à ses élèves, que Descartes et Pascal au dix-septième siècle ont été des savants de premier ordre et qu'au siècle suivant Buffon, Diderot, d'Alembert et Voltaire même ont participé au mouvement scientifique de leur temps, car dans ce siècle, la littérature tout entière n'a été que l'élégante expression des découvertes scientifiques ?

Qu'on nous permette une dernière considération et d'un ordre plus élevé : s'il y a un pays au monde où cette pénétration des enseignements doive être particulièrement en honneur, ce pays est le nôtre. C'est en France, en effet, que pour la première fois un littérateur qui était justement doublé d'un savant, Fontenelle, a proclamé, à la fin du dix-septième siècle, ce qu'il a si bien appelé d'un mot nouveau « la solidarité des sciences ».

Cette solidarité, entrevue par lui, fut réalisée au siècle suivant par l'*Encyclopédie* et c'est l'un des fondateurs de l'Encyclopédie, d'Alembert, qui a écrit cette profonde parole : « l'Univers entier, pour qui pourrait l'embrasser, ne serait qu'un même phénomène indéfiniment diversifié ».

Nous avons parlé des emprunts que doit faire la Faculté des Lettres à la Faculté des Sciences, nous n'avons rien dit de ce que la Faculté des Sciences peut demander à la Faculté des Lettres. N'y aurait-il donc pas entre ces deux Facultés réciprocité de services et les littéraires qui reçoivent tant des scientifiques n'ont-ils en retour rien à leur offrir ?

C'est ce qu'il semble au premier abord : des sciences, telles que les mathématiques ou la chimie, se suffisent à elles-mêmes et il ne paraît pas que la Faculté des Sciences puisse être, dans aucun de ses enseignements, tributaire de la Faculté des Lettres. Est-ce à dire que l'étudiant en science doive rester étranger à ce qui s'enseigne à la Faculté des Lettres ? Cette ignorance ou ce dédain de tout enseignement littéraire, s'il n'est en rien préjudiciable à ses études scientifiques, peut compromettre singulièrement la culture générale de son esprit : à se cantonner dans les mathématiques ou la chimie, il courrait risque qu'on le prît dans le monde pour une formule chimique ou un théorème de géométrie ; il cèderait infailliblement à la tendance fâcheuse de nier toute réalité qui ne se trouve pas au fond de ses cornues et de n'admettre pour vrai que ce qui peut mathématiquement se démontrer.

Pour devenir ce qu'il doit être après tout en sortant de l'Université, un homme de son temps et de son pays, il ne lui sera pas inutile de fréquenter la Faculté des Lettres : il y entendra, par exemple, commenter cette pensée de Pascal, qu'il y a deux sortes d'esprit : l'esprit de géométrie et l'esprit de finesse et que si l'esprit de géométrie a ses certitudes, l'esprit de finesse peut rendre aussi quelques services ; et comme commentaire à la pensée de Pascal, il pourra entendre citer ces paroles qu'un grand écrivain adressait précisément à un grand savant, c'est-à-dire Renan à Pasteur, paroles que nous pourrions adresser à chacun de nos savants collègues des sciences : « Soyez indulgent, Monsieur, pour des études où l'on n'a pas, il est vrai, l'instrument de l'expérience, si merveilleux entre vos mains, mais qui néanmoins peuvent créer la certitude et amener des résultats importants. Permettez-moi de vous rappeler votre belle découverte de l'acide droit et de l'acide gauche. Il y a aussi, dans l'ordre intellectuel, des sens divers, des oppositions apparentes qui n'excluent pas, au fond, la similitude. Il y a des esprits qu'il est aussi impossible de ramener l'un à l'autre qu'il est impossible, selon la comparaison dont vous aimez à vous servir, de faire rentrer deux gants l'un dans l'autre.

Et pourtant, les deux gants sont également nécessaires, tous deux se complètent. Nos deux mains ne se superposent pas, mais elles peuvent se joindre ».

S'il m'est permis d'appliquer ces comparaisons à notre sujet, je dirai, en les modifiant un peu, que jadis, au temps des rivalités jalouses entre Facultés, c'est le gant qu'une Faculté semblait toujours prête à jeter à la Faculté voisine : aujourd'hui que ces rivalités sont éteintes, c'est une main fraternelle que la Faculté des Lettres désire tendre à la Faculté des Sciences, pour faire triompher avec elle la vérité qui est une, comme doit l'être toute véritable Université.

Le rapporteur du groupe marseillais
de la Société d'Enseignement supérieur,

LOUIS DUCROS

Doyen de la Faculté des Lettres.

III. — Comment faire connaître les Universités françaises à l'Étranger ?

Tous les Français qui ont fréquenté les milieux universitaires étrangers, professeurs ou étudiants, ont été étonnés de voir combien peu y est connue l'organisation de notre enseignement supérieur. Il ne faut pas nous étonner de cette ignorance ; il est toujours difficile de bien comprendre et connaître un système d'enseignement étranger, et comme nous autres Français nous ne sommes pas, pour la plupart, parfaitement au courant de la vie universitaire de nos voisins, nous ne pouvons leur en vouloir lorsque, de leur côté, ils ne comprennent pas bien l'économie de notre enseignement supérieur ; d'autant plus qu'ils sont déconcertés par le nombre de nos établissements, par la diversité de leur nom, par les différents rouages administratifs auxquels ils se rattachent, par leur caractère tantôt officiel, tantôt municipal, tantôt privé : ils ne peuvent se retrouver parmi tant de complications apparentes. Connaissant mal les Universités françaises, les étrangers sont peu tentés d'y venir ; d'autant plus que la France a la réputation d'être protectionniste jusque dans son enseignement et d'offrir peu de facilités aux étudiants qui ne sont pas français. Ce reproche est certainement immérité, surtout depuis que la loi du 10 juillet 1896 a rendu aux Universités plus de liberté et plus d'initiative. Depuis cette époque, depuis la création des doctorats universitaires, les étudiants étrangers trouvent en France toutes les portes ouvertes ; ils peuvent suivre les cours d'un enseignement supérieur qui ne craint aucune comparaison, et acquérir des diplômes d'une valeur scientifique incontestée. Aussi le courant commence-t-il à s'établir entre les universités de France et les universités étrangères, mais trop lentement peut-être. Il y a deux raisons à cette hésitation des étrangers à venir en France : la première, c'est que l'habitude n'est pas encore prise, c'est que les maîtres continuent à diriger ailleurs leurs meilleurs élèves, et que ceux-ci devenus à leur tour professeurs, restent attachés au pays où ils ont été travailler et y envoient leurs disciples ; la seconde c'est que les facilités nouvelles offertes par la France ne sont pas assez connues. C'est à ce second point qu'il faut avant tout remédier.

L'initiative privée a déjà tenté de rapprocher les étudiants étrangers et les étudiants français ; en juin 1895 un *Comité franco-américain*, en avril 1896, l'association *franco-écossaise* furent fondés ; l'un

et l'autre sont des spécialisations du *Comité de patronage des étudiants étrangers* : l'un et l'autre se composent de deux branches : l'une en France, l'autre soit en Amérique, soit en Ecosse ; l'un et l'autre s'efforcent de faire connaître l'existence et l'organisation des Universités françaises. Le Comité franco-américain, en particulier, a publié une brochure en langue anglaise, spécialement destinée à renseigner les étudiants américains sur les conditions scientifiques et matérielles d'un voyage en France ; cette brochure a été distribuée gratuitement par M. Harris, directeur du bureau de l'Education à Washington (1), et a produit d'excellents résultats. Il est à souhaiter que des efforts analogues soient faits dans d'autres pays.

Si l'initiative privée a ainsi agi en Ecosse et en Amérique, l' « initiative universitaire » (si l'on peut ainsi dire) commence également à s'éveiller en France. C'est ainsi que l'Université de Grenoble, grâce à ses cours de vacances et aux publications spéciales dans lesquelles elle les annonce, s'est acquis à l'étranger une réputation toute spéciale. De même les Universités de Clermont, Nancy, Caen ont compris l'utilité de créer des cours de vacances et suivent l'exemple de Paris et de Grenoble.

Sans souhaiter que nos Universités se mettent à faire une « réclame » un peu trop commerciale d'apparence (ainsi que certains établissements étrangers), on peut désirer qu'elles portent à la connaissance de l'étranger les ressources qu'elles présentent. Elles pourraient pour cela, soit publier et répandre des brochures spéciales (comme celles de l'Université de Grenoble sur les cours de vacances) soit étendre et adapter un peu aux besoins des étrangers les « livrets de l'Etudiant » qu'elles publient : il suffirait pour cela d'y consacrer un chapitre aux ressources matérielles (pensions, climat, excursions, etc.), et de mettre quelques exemplaires de ce « livret de l'Etudiant » à la disposition des Comités internationaux ou des Universités étrangères. Mais un point très important, et dont il a déjà été question il y a quelques années, serait d'obtenir la publication, dès le mois de *juin*, des programmes de l'hiver suivant : en effet, pour que ces brochures aient le temps de parvenir à l'étranger, que les étudiants se décident à venir et fassent le voyage, il faut plusieurs mois. D'autre part, rien n'est plus aisé à obtenir des professeurs que l'indication des matières qu'ils comptent traiter l'hiver prochain : leur choix est toujours fait à l'avance et une indication sommaire serait suffisante. Ainsi les programmes publiés et connus en temps utile feraient une excellente propagande à l'étranger.

(1) Pour en obtenir des exemplaires, s'adresser à M. Henry Bréal, secrétaire correspondant du Comité franco-américain, 87, Boulevard St-Michel, Paris.

Enfin une dernière mesure serait des plus fructueuses : les nouveaux *doctorats universitaires* commencent à être connus des étrangers ; mais ceux-ci sont mal renseignés sur la difficulté de l'examen : la valeur des thèses surtout les préoccupe. L'envoi à l'étranger ou l'échange des thèses de doctorat entre les Universités françaises et les Universités étrangères sera la meilleure manière d'établir des relations scientifiques. Nous savons que cet échange existe déjà pour la plupart des grandes Universités européennes ; une mesure toute récente due à l'initiative du Comité franco-américain, étend même ces relations à l'Amérique : il faut souhaiter qu'elles se développent toujours davantage et que non seulement les thèses, mais toutes les publications universitaires soient répandues à travers le monde scientifique.

Propositions.

I. — *Les Universités de France devraient renseigner les étudiants étrangers, soit en publiant des brochures contenant les renseignements spéciaux (doctorats universitaires, cours de vacances, etc.), soit en ajoutant un chapitre spécial au* **Livret de l'Etudiant**.

II. — *Les programmes sommaires des cours devraient être connus dès le mois de juin pour l'hiver suivant.*

III. — *L'échange des thèses et publications universitaires devrait recevoir la plus grande extension possible.*

HENRY BRÉAL.

L'ÉCOLE D'INGÉNIEURS DE MARSEILLE

Les Universités doivent être réservées aux études désintéressées, toutes les parties de la science doivent y être explorées et enseignées, que l'on prévoie déjà des conséquences pratiques ou qu'elles paraissent, pour le moment encore, de simples spéculations théoriques : sait on ce que demain réserve et si telles recherches simplement *lucifères* aujourd'hui ne seront pas demain *fructifères* ?

La loi de la spécialisation des aptitudes ou, à un autre point de vue, la loi de la division du travail, ne permet pas que les mêmes hommes, ou les mêmes collèges d'hommes, puissent, d'une manière normale et permanente, poursuivre concurremment deux buts aussi différents que l'étude scientifique et l'appropriation pratique.

L'appropriation pratique demande en effet des qualités et une tournure d'esprit entièrement différentes. Au lieu de travaux de laboratoire, il faut les expériences sans cesse renouvelées et journellement contrôlées et redressées de la marche industrielle.

Au point de vue de l'enseignement, professeurs et techniciens peuvent et doivent se prêter un mutuel appui.

Aux professeurs des Universités, les cours de science pure; aux ingénieurs ou techniciens, les cours de sciences appliquées.

C'est en s'inspirant de ces idées qu'a été créée à côté de la Faculté des sciences de Marseille, l'Ecole d'ingénieurs de Marseille, et c'est l'exemple de cette Ecole que la présente note veut essayer de donner avec quelques détails.

La conception première en revient à M. le Dr W. Nicati dans une série d'articles publiés par le *Sémaphore de Marseille*, alors dirigé par l'auteur de ces lignes. M. le Dr Nicati montrait l'enseignement théorique de l'Académie de Lausanne, servant d'appui à l'enseignement purement technique d'une Ecole d'ingénieurs.

M. J. Macé de Lépinay, professeur de physique à la Faculté des sciences de Marseille étudia cette organisation à Lausanne même et prit l'initiative de la création de notre Ecole. Il fut même le premier président de son Conseil d'administration. Mais une injonction de M. le Recteur de l'Académie l'obligea à abandonner ces fonctions, cependant absolument gratuites, comme incompatibles avec le titre de professeur à la Faculté.

M. Barthelet, membre de la Chambre de commerce, le remplaça et constitua avec M. Marguery, adjoint au maire de Marseille et

M. Ostrowski, ingénieur des arts et manufactures et directeur de l'Ecole, le Conseil d'administration, toujours en fonctions.

A ces trois personnes, sont venus se joindre les divers délégués de la municipalité, de la Chambre de commerce et de l'Association des anciens élèves de l'Ecole.

Les fonctions de membres du Conseil d'administration sont absolument gratuites et ne comportent aucune rémunération directe ou indirecte.

L'Ecole d'ingénieurs de Marseille est un établissement d'enseignement supérieur libre. Elle est établie conformément aux prescriptions de la loi du 12 juillet 1875.

Elle a été fondée le 12 septembre 1891.

Dès ses débuts, son existence a été assurée par une importante subvention annuelle (seize mille francs) de la ville de Marseille..

La Chambre de commerce, d'autre part, appréciant l'importance de son enseignement et des services, qu'elle est appelée à rendre aux industries de la région a bien voulu lui accorder son patronage le 9 février 1894 et y fonder des bourses.

Dans l'esprit de ses fondateurs, l'enseignement de l'Ecole devait être assimilé à celui des Facultés de l'Etat. accessible aux jeunes gens ayant terminé leurs études secondaires. C'est en s'inspirant de ce principe qu'ils ont déterminé les conditions d'admission et les termes du règlement.

But de l'Institution. — Conditions d'admission

L'Ecole a pour objet de former des ingénieurs pour toutes les branches de l'industrie, spécialement pour toutes les branches de l'industrie de la région.

La durée des cours de l'Ecole est de quatre années.

Les élèves ayant satisfait aux épreuves de sortie reçoivent un diplôme d'ingénieur.

L'Ecole ne reçoit que des élèves externes et les étrangers y sont admis au même titre que les nationaux.

La rétribution scolaire, y compris les frais de première inscription ou d'immatriculation à la Faculté des sciences, est fixée à la somme de 450 francs.

Sont admis à l'Ecole sans examen : les bacheliers (lettres-mathématiques) de l'enseignement classique, et les bacheliers (lettres-mathématiques et lettres-sciences) de l'enseignement moderne ; les étrangers, porteurs de diplômes ou brevets permettant leur assimilation avec ceux des baccalauréats ci-dessus désignés.

Les autres candidats doivent subir un examen sur les matières suivantes : mathématiques, physique et chimie dans les limites des programmes des baccalauréats ci-dessus mentionnés.

Les candidats doivent avoir au moins 16 ans révolus au 1er janvier de l'année à laquelle ils se présentent.

Enseignement. — L'Ecole s'est, avons-nous dit, proposé de former des ingénieurs pour toutes les branches de l'industrie.

Ses programmes ont été établis de manière à donner à ses élèves un fonds d'instruction technique commun, quelle que soit la spécialité à laquelle ils se destinent.

La spécialisation n'a lieu qu'à l'aide des travaux pratiques et des projets exécutés au cours de la dernière année d'études.

L'enseignement comprend deux catégories de cours et de travaux pratiques :

1° Ceux suivis à la Faculté des sciences de Marseille;

2° Les cours et travaux spéciaux de l'Ecole.

Les premiers ont une importance considérable, par la nature des chaires existant à la Faculté des sciences de Marseille, où une large part est faite à l'enseignement des sciences appliquées. Les élèves de l'Ecole y suivent, en qualité d'étudiants réguliers ou immatriculés, les cours de physique générale et industrielle, de chimie générale et industrielle et participent aux travaux des laboratoires.

Ceux qui sont pourvus du diplôme de bachelier, peuvent, sans trouble ni arrêt, dans le cours de leurs études, obtenir les certificats d'enseignement supérieur qui donnent droit au grade de licencié ès sciences.

Ils bénéficient ainsi de la dispense de deux années de service militaire accordée aux titulaires de ce grade universitaire. Depuis 1895, les élèves de l'Ecole ont obtenu quarante certificats d'enseignement supérieur et dix d'entre eux peuvent joindre à leur diplôme d'ingénieur celui de licencié ès sciences.

PROGRAMME RÉSUMÉ DE L'ENSEIGNEMENT

PREMIÈRE ANNÉE

Cours suivis à l'Ecole. — *Mathématiques* : Compléments d'algèbre. Géométrie analytique. Eléments de calcul intégral et différentiel. Applications. — *Géographie descriptive* : Ligne droite et plan. Polyèdres. Surfaces de révolutions. Surfaces gauches. Ombres. Perspective. — *Physique* : Unités. Instruments de mesure. Revision des leçons d'électricité. — *Mécanique* : Cinématique pure et appliquée. — *Eléments d'architecture* : Matériaux. Murs. Planchers. Charpentes. Couvertures. Accessoires de l'édifice. Ordres d'architecture. — *Eléments de machines* : Organes de jonction. Eléments de transmission. Leviers simples et composés. Organes spéciaux aux fluides. — *Comptabilité* : Principes. Livres de commerce. Comptabilité industrielle.

Cours suivis à la Faculté. — *Physique générale* : Optique géométrique. Chaleur. — *Chimie générale* : Préliminaires. Métalloïdes.

DEUXIÈME ANNÉE

Cours suivis à l'Ecole. — *Mécanique*: Statique et dynamique. Applications. — *Géométrie descriptive*: Coupe de pierres. Charpente. — *Constructions civiles*: Etude et mise en œuvre des matériaux. Stabilité et résistance des constructions. Etablissement d'un projet. Assainissement. — *Physique industrielle*: Combustibles. Transmission de la chaleur. Foyers. Cheminées. Générateurs de vapeur.

Cours suivis à la Faculté. — *Physique générale* : Thermo-dynamique. Electricité. — *Chimie générale*: Métaux. Chimie organique. — *Chimie industrielle*: Chimie inorganique.

TROISIÈME ANNÉE

Cours suivis à l'Ecole. — *Mécanique appliquée*: Résistance des matériaux. Statique graphique. Poutres. Charpentes. Ponts. — *Travaux publics* : Routes. Ponts en maçonnerie et métalliques. Aqueducs. Canaux. — *Constructions de machines*: Transmissions. Appareils de levage. Appareils et engins hydrauliques. Machines-outils.

Cours suivis à la Faculté. — *Physique industrielle*: Electricité industrielle. Moteurs thermiques. — *Chimie industrielle*: Chimie industrielle.

QUATRIÈME ANNÉE

Cours suivis à l'Ecole. — *Machines à vapeur*: Historique. Cylindres. Organes du mouvement. Distribution. Condensation. Machines diverses, locomotives et marines. — *Electricité industrielle*: Etude des dynamos. Accumulateurs. Transformateurs. Stations. Ligne. Applications à l'éclairage, au transport de force, à la traction. — *Chimie industrielle* : Industries chimiques. Technologie. — *Métallurgie*: Métaux usuels, fer, cuivre plomb, zinc, étain. — *Mécanique appliquée*: Moteurs hydrauliques, roues, turbines. — *Physique industrielle* : Chauffage industriel et domestique, ventilation, évaporation, distillation. — *Hygiène* : Principes généraux. Hygiène industrielle. — *Législation* : Principes généraux. Eléments de législation industrielle. — *Architecture* : Histoire de la construction. Etude des styles.

Cours suivis à la Faculté. — *Physique industrielle*: Electricité, moteurs thermiques, photométrie.

Les élèves doivent être présents à l'Ecole, le matin de huit heures à midi et le soir de deux heures à six heures. Tout le temps qui n'est pas pris par les leçons orales est consacré aux travaux pratiques (dessin, rédaction de projets, manipulation) qui constituent une partie importante de l'enseignement et interviennent, par leurs notes, à l'établissement des moyennes et des classements.

Malgré l'étendue et la variété de ses programmes, l'Ecole a pu en assurer l'exécution grâce au concours d'un corps enseignant nombreux et choisi recruté parmi les membres de l'Université, les ingénieurs civils et de l'Etat, les avocats, les industriels de Marseille.

Corps enseignant

Cours de la Faculté des sciences

MM. Macé de Lépinay, Physique générale; Pérot, Physique industrielle; Fabry, Physique industrielle ; Perdrix, Chimie générale ; Duvillier, Chimie industrielle.

Cours spéciaux de l'Ecole

MM. Jamet, docteur ès sciences, agrégé de l'Université, professeur au Lycée; Goulard, agrégé de l'Université, professeur au Lycée ; Gille, ingénieur des arts et manufactures, agrégé de l'Université, professeur au Lycée ; Devaud, agrégé de l'Université, professeur au Lycée : Marguery, avocat, ancien adjoint au maire de Marseille, administrateur de l'Ecole ; Denizet, ingénieur des ponts et chaussées ; Ostrowski, ingénieur des arts et manufactures, directeur de l'Ecole ; Bertrand, ingénieur des arts et manufactures, architecte ; Fleury, architecte, professeur à l'Ecole des Beaux-Arts ; Favre, ingénieur des arts et manufactures, industriel ; Sédan, docteur en médecine, chevalier de la Légion d'honneur ; Brolliat, ingénieur des arts et manufactures, directeur d'huilerie ; Bourdillon, ingénieur des arts et manufactures, ingénieur de la Banque privée ; Wateau, ingénieur des arts et manufactures, industriel ; Dor, ingénieur des arts et manufactures, directeur d'industrie ; Lombard, directeur de l'Ecole libre de comptabilité ; Jacquin, archiviste départemental.

Répétiteurs, Chefs de travaux

MM. Aubert, ingénieur des arts et manufactures, professeur au Lycée ; Arnould, licencié ès sciences, préparateur à la Faculté des sciences ; Fabre, ingénieur de l'Ecole de Marseille, licencié ès sciences ; Fleurot, licencié ès sciences mathématiques et ès sciences physiques.

Le nombre des élèves fréquentant l'Ecole a suivi, depuis sa fondation, une augmentation lente mais régulière, de treize pour l'année scolaire de 1891-92, il est de trente-huit pour 1899-1900.

Le budget des dépenses, de 21.400 francs au début, atteint aujourd'hui 32.000 francs. Cette dépense est couverte moitié environ par la subvention municipale et moitié par la rétribution scolaire.

Les élèves qui ont quitté l'Ecole depuis 1895 ont tous trouvé des situations dans les industries les plus diverses et quelques-uns d'entre eux parmi les diplômés les plus méritants, ont pu faire apprécier l'importance et l'étendue de leurs connaissances techniques : ils occupent aujourd'hui des positions aussi avantageuses que peuvent le désirer de jeunes ingénieurs au début de leur carrière.

Situations occupées par les anciens élèves de l'Ecole

Sous-chef de section à l'Entreprise des ports de Tunisie, Tunis. — Attaché au service des études de l'Entreprise des tramways Waller, à Marseille. — Employé au service des Travaux de la ville de Marseille (décédé). — Viticulteur à Hyères (Var). — Elève à l'Ecole supérieure d'Electricité à Paris. — Directeur technique de la Fabrique de dynamite de Carthagène (Espagne). — Fabricant de savon à Marseille. — Ingénieur, secrétaire du Conseil d'administration des chemins de fer d'intérêt local (Algérie). — Attaché au service des travaux de la Compagnie des tramways, Marseille. — Employé de la Maison Galinier, marbrerie, à Marseille. — Attaché au bureau des études des Chantiers de Provence, à Marseille. — Chimiste des Hauts-Fourneaux de Saint-Louis, Marseille. — Fabricant de bougies, Marseille. — Agent secondaire des Ponts et Chaussées, à Marseille. — Fabricant d'automobiles, Marseille. — Chimiste aux Raffineries de Saint-Louis, à Marseille. — Chimiste au laboratoire de M. Michel. — Ingénieur, à Marseille. — Ancien élève de l'Ecole centrale, fabricant d'huile à Trieste (Autriche). — Chef dessinateur aux Forges de Tama-

ris. — Ingénieur, fondé de pouvoirs de la maison Friart (mines et métallurgie) à Carthagène (Espagne) (1). — Ingénieur-chimiste aux Ciments de Portland, à Roquefort (Bouches-du-Rhône). — Ingénieur, chef des services techniques de la Société lyonnaise d'Electricité, à Marseille. — Ingénieur au service des études de la Société des Grands Travaux, à Marseille. — Conducteur de travaux à l'Entreprise Hersent, à Bizerte (Tunisie). — Chimiste, agent réceptionnaire de mines, à Huelva (Espagne). — Chef dessinateur aux Hauts-Fourneaux de Saint-Louis, Marseille. — Négociant à Adana (Asie-Mineure). — Associé d'une fabrique de Produits céramiques, à Lyon. — Attaché à l'Entreprise des travaux du port de Toulon. — Sous-inspecteur des forêts (Roumanie). — Piqueur au service de la voie, Compagnie P.-L.-M. — Attaché au service des Travaux publics de Tunisie. — Trois élèves au service militaire. — Deux décédés.

Les anciens élèves de l'Ecole ont fondé entre eux une Association d'anciens élèves qui les réunit à peu près tous. Cette Association montre un grand esprit de solidarité : actuellement tous les anciens élèves ont été placés, grâce, en grande partie, à l'aide mutuelle que se sont prêtée les anciens élèves.

Le président de l'Association des anciens élèves est appelé à faire partie du Conseil d'administration à titre de délégué : l'intention du Conseil est de grossir, au fur et à mesure que cela se pourra, l'importance de cette délégation.

Il n'est pas nécessaire d'insister sur la valeur de l'expérience des anciens élèves au sujet de la direction à imprimer à l'enseignement.

Les heureux résultats que l'on vient de résumer ont été obtenus sans publicité, uniquement par la propagande faite par les anciens élèves dans leur entourage.

A quoi bon faire de la publicité et amener de trop nombreuses demandes d'admission quand l'essor de l'Ecole est arrêté par la situation inférieure de ses élèves au point de vue du service militaire ? Ceux qui n'obtiennent pas le diplôme de licencié sont bien moins favorisés que les élèves d'écoles d'un niveau bien inférieur.

Mais tels qu'ils sont ces résultats méritent d'être remarqués, car ils montrent comment les Universités peuvent, très utilement, servir de centre à des créations spéciales d'enseignement technique et comment il y a avantage à laisser à ces institutions une vie spéciale et autonome.

EDMOND BARTHELET,

Ancien membre de la Chambre de Commerce de Marseille,
Président du Conseil d'administration
de l'Ecole d'ingénieurs de Marseille.

(1) Le gouvernement Espagnol a homologué le diplôme de l'Ecole d'Ingénieurs de Marseille et l'a assimilé à ses diplômes d'Etat (août 1901).

L'ENSEIGNEMENT

DU

LABORATOIRE DE MÉTALLURGIE

Quoique le laboratoire de métallurgie joue, dans les principales écoles techniques d'Amérique, un rôle très important, les grandes écoles des Mines de l'Europe continentale, non seulement n'ont pas de ces laboratoires de métallurgie, mais encore les regardent avec beaucoup de défiance. Aussi peut-il être opportun d'exposer brièvement quelles sont, de l'avis d'un Américain, leurs principales raisons d'être. C'est d'abord de faciliter l'étude du manuel, et en second lieu de familiariser avec les instruments de précision de la métallurgie. Considérons-les dans cet ordre.

Les opérations métallurgiques se font, dans la plupart des cas, à des températures si élevées qu'elles entraînent une série de difficultés techniques et de conditions différentes de tout ce que l'étudiant a rencontré dans sa vie passée. Il faut prendre bien soin que les objets que l'on traite ne détruisent pas les vaisseaux qui les contiennent ou les fournaises, ne soient pas détériorés par eux ou par l'air ambiant, ou même par la température mal appropriée. Dans la vie ordinaire nous plaçons un objet sur une table, dans un verre, sans y penser : en métallurgie, nous devons éviter que notre objet détruise son support ou le vaisseau qui le renferme, qu'il soit détérioré par lui ou par l'air qui l'entoure.

Bien plus, les substances auxquelles le métallurgiste a affaire, sulfures en fusion, métaux, scories, matières réfractaires de ses fourneaux, sont non seulement nouvelles pour l'étudiant, mais encore d'un genre nouveau pour lui. Les conditions sont beaucoup plus nouvelles que celles du laboratoire général d'analyses. Toute sa vie l'étudiant a été habitué plus ou moins à manier les liquides, même chauds, dans des récipients de verre ; son petit ballon, le siphon des boissons gazeuses, l'ébullition du thé dans la bouilloire, les bouilleurs et machines à vapeur, l'ont familiarisé, dans une certaine mesure, avec le côté mécanique des propriétés des gaz.

Donc, si la vie où l'introduit la chimie est nouvelle, celle de la métallurgie est beaucoup plus étrange pour lui. Si le laboratoire est un moyen commode d'enseigner la chimie ou la physique, il l'est encore davantage pour enseigner la métallurgie.

Quoique l'enseignement métallurgique de l'école doive manifestement élucider les principes plutôt que la pratique de la métallurgie, puisque cette dernière peut être apprise beaucoup plus facilement dans les travaux métallurgiques, cependant, afin de saisir aisément ces principes, afin de suivre les leçons, les conditions et les circonstances, auxquelles se réfèrent ces principes,doivent être familières à l'esprit ; autrement les leçons ne sont que des développements mathématiques auxquels l'intelligence donne avec répugnance son assentiment, mais qui ne présentent à l'esprit aucune image vivante ou durable. Faire des leçons de métallurgie à un élève qui n'est pas familiarisé avec ces faits, c'est comme faire des leçons d'art à un aveugle, de musique à un sourd, ou de physiologie à un esprit qui n'aurait jamais été incorporé. Qu'on se souvienne que nous formons des métallurgistes, non seulement pour raisonner sur leur art, mais aussi pour le pratiquer, comme nous formons des musiciens pour jôuer, et des peintres pour peindre.

Que l'étudiant se familiarise au laboratoire avec les conditions mécaniques et visibles de son art ; que les principaux traits qui caractérisent les substances métallurgiques les plus importantes, la fusion des métaux incandescents, des scories et des sulfures soient aussi familiers, aussi évidents pour l'étudiant que ce fait que l'eau descend la pente sans la remonter; qu'il fasse des grillages, qu'il remarque que les scories en fusion percent un creuset composé d'une matière qui ne convient pas, que les métaux, les sulfures et les scories en fusion ne se mêlent pas plus que l'eau et l'huile, tandis que des sulfures différents et des métaux différents s'unissent et se mélangent entre eux comme l'eau et le vin ; que des variations de température même légères aux environs des points critiques agissent d'une manière étonnante sur les propriétés de certains métaux ; et quand il entendra mes leçons il saura de quoi je parle, comme la couleur dit quelque chose à ceux qui voient, et comme une dissonance est une réalité pour ceux qui entendent.

Tel est donc l'un des principaux avantages de l'enseignement du laboratoire de métallurgie : c'est de rendre les leçons qui l'accompagnent plus aisément intelligibles. Venons maintenant à l'autre point sur lequel je voudrais appuyer, la familiarité avec les instruments du métier. La métallurgie d'aujourd'hui commence à être un art de précision, et celle de demain le sera. Nous le devons avant tout à deux Français, Le Chatelier et Osmond. Le premier nous a mis en état de mesurer les températures extrêmement élevées avec exactitude et d'une manière relativement aisée ; le dernier a fondé la science de la métallographie qui est à la structure et à la nature

des métaux ce que la pétrographie est à celles des roches. Le métallurgiste de demain doit être capable de se servir du pyromètre de Le Chatelier, et il doit avoir une certaine expérience de l'examen microscopique des métaux et des alliages; je ne veux conférer aucun grade à ceux qui ne remplissent pas l'une et l'autre de ces conditions. Il faut encore qu'on se soit rendu maître d'autres instruments de précision, notamment du calorimètre de Mahler. Le laboratoire de métallurgie doit apprendre l'usage de ces instruments, comme le laboratoire de chimie doit apprendre les manipulations chimiques, comme le cours de génie civil doit apprendre à manier le niveau, et le cours d'astronomie à manier le télescope.

L'objection si communément faite à l'enseignement du laboratoire de métallurgie, qu'il ne peut pas enseigner les questions d'administration, qu'il ne peut pas donner leur véritable importance relative aux conditions techniques, qu'il ne peut pas reproduire les conditions les plus économiques de la pratique, ne doit certainement pas être passée sous silence. Le fait que les conditions du laboratoire ne sont pas les plus économiques, ne sont pas exactement celles de la pratique, doit être soigneusement imprimé dans l'esprit des étudiants. Mais cette objection me semble, en grande partie, fondée sur une conception erronée des conditions et du fonctionnement de l'éducation professionnelle en général, et de ce qu'essaye de réaliser le laboratoire de métallurgie en particulier. Il est également vrai que la salle de dissection ne peut apprendre les meilleures méthodes pour administrer au point de vue médical un corps d'armée; que le laboratoire de chimie ne peut pas reproduire les difficultés administratives et techniques d'une manufacture de produits chimiques; que la Cour fictive de l'Ecole de Droit ne peut pas reproduire avec leurs couleurs exactes les conditions réelles du tribunal, la terreur du prisonnier coupable, les souffrances de l'accusé innocent, le maintien du témoin fidèle et du faux témoin. En vérité, poser l'objection c'est presque y répondre.

Il faut apprécier la valeur des choses, non seulement d'après ce qu'elles ne peuvent pas faire, mais aussi d'après ce qu'elles peuvent. Envisagé à cette lumière, je ne crains pas que le laboratoire de métallurgie ne subsiste.

(*Traduit par M. Louf*).

HENRY-MARION HOWE,

Professeur de métallurgie à l'Université Columbia, dans la ville de New-York, Bessemer medallist, ancien président de l'American Institute of Mining engineers.

ORIGINE ET DÉVELOPPEMENT

DE

L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE NATURELLE

A LA FACULTÉ DES SCIENCES DE PARIS

(*Suite*) (1)

IV. — Enseignements du règne animal

A. Lorsque Cuvier reçut, en qualité de vice-recteur, l'arrêté de Fontanes qui nommait les professeurs de la nouvelle Faculté des Sciences, il réunit ces professeurs le 17 avril 1809 et leur demanda s'ils acceptaient officiellement de remplir les fonctions et les charges des postes qu'on leur offrait. Tous acceptèrent immédiatement, sauf Lamark qui demanda quelques jours pour réfléchir. Etait-ce la qualité de « *professeur surnuméraire* » qui le froissait, était-ce vraiment sa mauvaise santé qui le faisait hésiter ? Quoiqu'il en soit, dès le lendemain, il envoyait à Cuvier une lettre de démission.

« Je puis vous assurer, Monsieur, disait-il dans cette lettre, que mes regrets de n'avoir pu accepter hier un titre si honorable pour moi sont inexprimables, et que j'en ressentirai toujours une peine dont il me seroit difficile de vous donner une idée. J'eus été certainement très flatté de pouvoir profiter de l'honneur qui m'a été fait, et d'avoir avec vous, Monsieur, et avec plusieurs de nos collègues, de nouveaux rapports.

« Mais ayant consulté l'extrême faiblesse de mes forces physiques, ainsi que l'état habituel de ma mauvaise santé, je me vois forcé définitivement de ne point accepter l'honneur qu'on a bien voulu me faire ».

Quant à Duméril, il était médecin praticien, professeur d'anatomie et de physiologie à laFaculté de médecine et en même temps suppléant de Lacépède au Museum. Bien qu'il eût accepté la place qu'on lui offrait, il ne s'occupa nullement probablement d'organiser son enseignement à la Faculté des Sciences, car son nom ne parut pas sur les premières affiches de la Faculté.

(1) Voir *Revue* du 15 juillet et du 15 août 1901.

Au contraire, Etienne Geoffroy-Saint-Hilaire, son collègue au Museum, cherchait à entrer dans la nouvelle Faculté en s'y rendant utile (1). En effet, le grand maître de l'Université écrivait en novembre 1810 à M. Lacroix, doyen de la Faculté des Sciences: « L'offre de M. Geoffroy de faire les démonstrations des objets rares dans les galeries du Museum est acceptée... Le jour où il ne sera pas possible d'aller dans les galeries, M. Geoffroy pourra s'aider d'estampes ou de quelques objets des magasins que l'Administration du Museum ne lui interdira pas de prendre avec lui ; il pourra traiter plusieurs questions générales, historiques ou philosophiques dont l'exposition sera beaucoup plus utile aux élèves, que la simple vue d'objets matériels qu'ils pourront toujours se procurer par eux-mêmes... »

Il en résulte qu'en 1810-1811, époque à laquelle commencèrent réellement les travaux de la Faculté des Sciences, c'est Geoffroy-Saint-Hilaire et Duvernoy que l'on trouve sur la petite affiche de la Faculté, le premier, comme professeur titulaire, le second comme professeur adjoint d'un cours de **Zoologie et Physiologie**.

Duvernoy était parent et collaborateur de Cuvier, mais il s'occupait surtout alors de médecine pratique. Aussi le voit-on bientôt quitter la Faculté et Paris, sans même avoir ouvert son cours, pour aller exercer la médecine à Montbéliard.

C'est alors que Duméril réapparaît. Ancien élève et ami de Cuvier, il le sollicita vivement de le faire nommer à une place pour laquelle il avait été désigné deux ans auparavant. Mais Cuvier avait déjà promis cette place à un autre de ses élèves favoris, à Ducrotay de Blainville, qui le suppléait alors au Collège de France.

Ne voulant pas cependant refuser la demande de Duméril, il se retrancha derrière les règlements universitaires qui exigeaient le concours, règlements qui, il est vrai, n'avaient jamais été appliqués jusqu'ici. Il fit donc ouvrir à la Faculté des Sciences, au commencement de 1812, un concours pour la place de professeur adjoint de zoologie et de physiologie, et dès lors, s'occupa de faire réussir son candidat.

Le concours se composa de trois dissertations publiques, les deux premières après plusieurs jours de préparation, la dernière à développer immédiatement. Les sujets, proposés par de Lamarck,

(1) Isidore Geoffroy Saint-Hilaire a écrit que la place de professeur de zoologie à la Faculté des sciences avait d'abord été offerte à son père avant de l'être à Lamarck. Cela est bien possible mais ne cadre guère pourtant avec les nouveaux documents que nous publions ici. Voir: *Vie, travaux et doctrine scientifique d'Etienne Geoffroy Saint-Hilaire* par son fils, Paris, 1847, p. 190.

Geoffroy et de La Treille, furent tirés au sort. Voici quels étaient ces sujets :

DUMÉRIL

1re épreuve. — *Sur les poissons qui, par leurs rapports, se rapprochent le plus près des animaux sans vertèbres ;*

2e épreuve. — *Naissance et éducation des petits chez les mammifères terrestres ;*

3e épreuve. — *Quels sont les caractères chimiques qui distinguent les acides des alcalis ?*

DE BLAINVILLE

1re épreuve. — *Sur la place que doit occuper la famille des Ornithorinques et des Echidnées dans les séries naturelles ;*

2e épreuve. — *Naissance et éducation des petits chez les oiseaux* ;

3e épreuve. — *Quelle est l'influence du fluide aérien dans la respiration et dans la combustion ?*

Dans cette circonstance, de Blainville montra déjà le caractère difficile et envieux qui devait le faire fâcher plus tard avec son maître et protecteur du moment. D'abord il protesta contre le sujet de la première épreuve ; il ne pourrait traiter convenablement cette question, disait-il, parce qu'il n'existait pas de myologie des ornithorinques. Ensuite, chose plus grave, il attaqua directement son concurrent, pendant sa dissertation publique, en lui attribuant des erreurs qu'il n'avait pas commises ou qu'il avait réparées depuis plusieurs années. Et pourtant de Blainville avait eu beaucoup à se louer, quelque temps auparavant, de l'amitié de Duméril.

Ce fut de Blainville qui fut nommé par six voix contre une, contrairement à l'attente du public qui avait suivi tout le concours (1).

Pendant longtemps il figura sur l'affiche de la Faculté comme seul professeur actif. M. Geoffroy, comme on disait alors, avait en effet demandé et obtenu l'autorisation de réunir ses élèves de la Faculté des sciences à ses auditeurs du Museum.

(1) Le jury du concours était composé de Lefebvre-Gineau, président, Desfontaine, Geoffroy Saint-Hilaire, Brongniart, Mirbel, de Lamarck et de La Treille.

« En apprenant cette nomination, à laquelle beaucoup de personnes paraissaient ne pas s'attendre, dit la *Gazette de santé* du 21 avril 1812, une partie de l'auditoire a fait éclater son improbation d'une façon tout à fait injurieuse pour les juges du concours. Ces témoignages violents d'une opinion contraire à celle des personnes qui seules avaient droit de statuer, ont été réprimés avec chaleur par M. le président.... Cette expression de l'opinion publique doit, ce me semble, d'autant moins être réprimée, que ne changeant rien au jugement déjà porté, elle devient seulement, pour les juges, un motif de plus de prononcer consciencieusement, de peur de s'exposer à la honte de voir siffler leurs jugements ».

C'est seulement après 1823 que Geoffroy Saint-Hilaire fait un cours spécial à la Faculté des sciences et, alors, il semble porter la plus grande partie de son activité du côté de la Sorbonne. Deux ans après, en 1825, il fait dédoubler sa chaire. Il devient professeur de *Zoologie, Anatomie et Physiologie* et de Blainville prend le titre de professeur d'*Anatomie, Physiologie comparée* et *Zoologie* (1).

C'est surtout à partir de ce moment que s'ouvre une des ères les plus brillantes de l'enseignement de la Zoologie à la Sorbonne. Bien que les deux chaires aient conservé le même titre, les deux professeurs se laissent entraîner par la nature de leurs études dans deux voies très spécialisées.

Geoffroy Saint-Hilaire développe dans sa nouvelle chaire les idées philosophiques qui allaient remuer le monde savant tout entier. « Il avait une âme de feu, disait un de ses plus illustres élèves, le grand chimiste Dumas,... il concevait sa pensée d'un premier jet et la formulait d'un seul trait par quelques paroles imagées qui ne s'oubliaient plus. »

De son côté, de Blainville, par sa parole facile, par les « formes hardies d'une logique emportée », autant que par le sujet même de ses leçons, donne bientôt à son enseignement une force et un éclat, qu'il lui conservera jusqu'à la fin. Dans ses premières leçons, de Blainville traita d'abord des reptiles, puis des animaux articulés. Il consacra ensuite trois années à une vue d'ensemble « *sur la Physiologie générale et comparée* » dont les leçons furent publiées en partie par un de ses auditeurs, le Dr Hollard.

De 1833 à 1836, il traita de la « *Philosophie zoologique* », c'est-à-dire, dit l'annonce de son cours, « des principes généraux de la classification des animaux ». En 1837, son cours porte sur l'Anatomie générale comparée. Enfin il consacra ses dernières années de professorat à une « *Histoire critique des progrès de la science depuis Aristote jusqu'à nous* », histoire publiée en trois volumes, par l'abbé Maupied, sous le titre : d' « Histoire des sciences de l'organisation et de leur progrès comme base de la philosophie » (2).

B. La première chaire de **Zoologie. Anatomie et Physiologie** fut gardée par Etienne Geoffroy Saint-Hilaire jusqu'à sa mort qui arriva en 1844 (3).

Elle fut occupée ensuite par Henri Milne Edvards qui consacra

(1) Cependant, pendant les premières années, au moins, de Blainville ne toucha que les émoluments de professeur adjoint.

(2) En 1842, de Blainville est suppléé par M. Laurent ; en 1849, par M. Hollard.

(3) En 1837 et en 1839, les affiches de la Faculté portaient déjà cet avis :

tous ses cours à la physiologie et à l'anatomie comparée ; ce sont ses leçons à la Faculté qu'il publia en 14 volumes, à partir de 1855 sous le titre de *Leçons sur la Physiologie et l'Anatomie comparée de l'homme et des animaux* (1).

En 1886, après la mort de Milne Edvards, la première chaire de zoologie n'eut pas de titulaire ; les deux cours furent faits par le titulaire de la deuxième chaire, M. de Lacaze Duthiers.

Mais l'année suivante, M. Yves Delage, alors professeur de zoologie à la Faculté des sciences de Caen, était nommé titulaire de la chaire où il est encore actuellement.

En 1888, une maitrise de conférence, annexée à cette chaire, fut occupée d'abord par M. J. Chatin, ensuite par M. Hérouard.

C. La deuxième chaire de zoologie, créée en 1825 sous le nom d'**Anatomie, Physiologie comparée et Zoologie**, eut une existence un peu plus mouvementée que la première. Elle changea d'abord plusieurs fois de nom, ou du moins ses trois titres furent souvent transposés ; de plus, en l'espace de vingt-cinq ans, elle fut occupée successivement par quatre professeurs : par Isidore Geoffroy Saint-Hilaire, qui remplaçait de Blainville, puis par P. Gratiolet (1864), ensuite par P. Gervais (1866), et enfin par Henri de Lacaze Duthiers (1869), qui l'occupe encore actuellement.

D'un autre côté on parla de supprimer purement et simplement cette chaire, après la mort de Gratiolet survenue en 1865. A cette époque, en effet, des démarches furent faites auprès du Ministre de l'Instruction publique pour la transformer en seconde chaire de géologie. Dans cette idée, la chaire de physiologie générale serait devenue chaire de zoologie. Ce fut en partie grâce à l'intervention du Doyen de la Faculté des sciences, Milne Edvards, que cette idée n'eut pas de suite.

Isidore Geoffroy Saint-Hilaire avait déjà remplacé plusieurs fois son père, à la Faculté des sciences et au Museum ; il avait été envoyé à Bordeaux pour organiser la Faculté des sciences et il remplissait les fonctions d'inspecteur général de l'Université lorsqu'il succéda à de Blainville, en 1850. Dans son passage à la Faculté des sciences, il traita surtout des animaux supérieurs, au point de vue zoologique et en particulier des mammifères et de l'homme, mais son activité, à la Faculté des sciences, fut loin d'égaler celle de son

« En cas d'absence, il (Geoffroy Saint-Hilaire), sera remplacé par M. Isidore Geoffroy Saint-Hilaire ».

En 1840, Etienne Geoffroy devient complètement aveugle : il est suppléé alors par Milne Edwards.

(1) En 1846, Milne Edwards malade avait été remplacé par de Quatrefages.

père. Il s'occupait surtout de la domestication des animaux et l'on sait que c'est à lui qu'on doit, en grande partie, la création de la Société et du Jardin d'acclimatation.

De plus une perte cruelle et prématurée, celle d'une femme aimée, avait profondément attristé les dernières années de la vie d'Isidore Geoffroy Saint-Hilaire. « Cette séparation était au-dessus des forces de notre confrère, disait son ami, J.-B. Dumas. L'amour de la science, le sentiment du devoir envers ses enfants et sa mère, son dévouement à la jeunesse qui écoutait ses leçons..., tout lui prescrivait de vivre ; mais les heures s'écoulaient glacées et les soirées étaient tristes dans ce sanctuaire plein de souvenirs où la moindre agitation de l'air rappelait le frôlement discret de l'ange du foyer, envolé pour toujours » (1).

Gratiolet ne fit que passer à la Faculté des sciences. Il ne sortait de l'oubli immérité où l'avait laissé la mort de son protecteur, de Blainville, que pour mourir lui-même deux ans après. Gervais n'y resta pas davantage, mais il quitta sa chaire pour passer au Museum comme professeur d'anatomie comparée.

En 1888, une maîtrise de conférence fut annexée à cette seconde chaire de zoologie, comme à la première. Occupée d'abord par Joliet (2), ensuite par M. Pruvot (1887), elle l'est actuellement par M. Boutan.

D. — La **Physiologie** n'entra pas à la Faculté comme enseignement distinct sans quelque difficulté. Beaucoup voulaient la considérer comme une simple annexe d'autres sciences. « Les uns déclaraient que la connaissance anatomique des organes suffit pour permettre le jeu de leurs fonctions, c'est-à-dire la physiologie; les autres ne voyaient dans celle-ci qu'un ensemble de dissertations propres à satisfaire l'esprit de système sur les causes, la nature et le siège de diverses maladies » (3).

Aussi le cours de Claude Bernard fut-il créé, en 1854, sous la forme d'un enseignement commun au règne animal et au végétal, comme nous le montrerons plus loin. En réalité, la chaire de physiologie, telle qu'elle existe actuellement, ne date que de 1869. A cette époque, en effet, Claude Bernard fit transporter au Muséum son enseignement de physiologie générale, en remplacement de la chaire de physiologie comparée que laissait vacante la mort de Flourens. En même temps, il faisait nommer un de ses élèves, Paul Bert, professeur de *physiologie* à la Sorbonne.

(1) *Revue scientifique*, 7 décembre 1872, p. 539.
(2) Joliet avait été suppléé, en 1884, par M Joyeux-Laffuie ; en 1886, par M. Pruvot.
(3) Discours de Paul Bert aux funérailles de Claude Bernard.

Malheureusement pour la science, le nouveau professeur fut pris de très bonne heure par la politique. En 1873, il se faisait suppléer dans sa chaire par M. Gréhant ; en 1875-76 par Pouchet et, à partir de 1877, la plupart du temps par M. Dastre auquel il abandonna définitivement sa chaire en 1877.

Avec le régime des certificats d'études supérieures, il semble que la chaire de physiologie ait repris, à la Sorbonne, son premier caractère d'enseignement commun aux deux règnes que lui avait donné Claude Bernard. On lit actuellement, en effet, en tête du programme du certificat de physiologie générale : « La matière de cet enseignement est formée par les notions expérimentales sur les phénomènes vitaux communs à tous les êtres vivants ou appartenant à des groupes très étendus de ces êtres ».

Une maîtrise de conférences de physiologie fut créée seulement en 1899 pour M. Lapicque ; ce fut une des premières fondations de la nouvelle Université de Paris. Des conférences de physiologie avaient été faites bénévolement, auparavant, par MM. Loye et Arthus et par M. Lapicque lui-même.

E. — L'**Histologie** fut d'abord considérée, à la Faculté des sciences, comme étant du ressort de la chaire de physiologie générale. En 1858, par exemple, Claude Bernard traita, dans son cours, des *Propriétés générales des tissus élémentaires des êtres organisés* et, en 1867, son cours fut un véritable enseignement d'histologie générale.

En 1874-75, Georges Pouchet fit quelques conférences d'histologie zoologique à la Faculté des Sciences, mais ce fut surtout lorsque M. Joannès Chatin devint maître de conférences, que cette science se dégagea peu à peu de la physiologie et de l'anatomie.

En 1890, M. Chatin était nommé professeur-adjoint et chargé d'un cours complémentaire d'histologie zoologique. En 1899 il devenait professeur titulaire d'une chaire d'histologie qui était la seconde et, jusqu'ici, la dernière création de l'Université de Paris dans l'ordre des sciences naturelles.

GUSTAVE LOISEL.

(*A suivre*).

ÉTAT ACTUEL DE L'ENSEIGNEMENT

DE LA

MÉDECINE COLONIALE DANS L'ARMÉE

Depuis que la France s'est acquis un vaste empire colonial, on s'est aperçu que ce nouvel état de choses créait à la mère-patrie des obligations nouvelles. Parmi celles-ci, l'une des plus importantes était de prémunir les colons contre les influences néfastes du nouveau climat sous lequel ils allaient vivre, de leur donner les moyens de les combattre et surtout de mettre à leur disposition des médecins familiarisés avec la pathologie exotique par un enseignement tout spécial. C'est pour hâter l'établissement de cet enseignement et ne pas lui laisser courir les risques des lenteurs parlementaires que l'*Union coloniale* a fait paraître tout récemment un long article en faveur de la création à Paris d'un *Institut de médecine coloniale* et a ouvert une souscription publique mise sous le patronage des professeurs les plus éminents de notre Faculté.

Malheureusement l'auteur de la brochure, entraîné par son ardeur à plaider une cause tout à fait juste, a failli compromettre cette dernière par les inexactitudes, voulues ou non, qui émaillent son article. Sans nous attarder aux nombreuses rectifications qui lui ont été adressées d'Alger, de Toulon, de Marseille et de Bordeaux, villes qui sont toutes dotées d'un enseignement de médecine coloniale, peut-être encore imparfait en raison de sa création récente, nous nous bornerons à relever ce qui a trait à l'état de cet enseignement dans la médecine militaire.

« Les médecins militaires, nous dit l'auteur de l'article en question, sont très fréquemment appelés à servir dans la zone tropicale ou subtropicale. Dès lors nous sommes en droit de nous « demander s'ils ont jamais reçu, au cours de leurs études, un « enseignement spécialisé de médecine exotique. La réponse est « facile : non, ils n'ont jamais suivi de cours théoriques, pratiques « et cliniques portant sur les maladies des pays chauds. Un tel « enseignement n'existe ni à la Faculté de Lyon, ni à l'Ecole du « service de santé de Lyon, *ni à l'Ecole d'application du Val-de-Grâce* « *à Paris*. On conçoit à quel point est regrettable un pareil état de « choses ».

Ce qui est regrettable, ainsi que l'a justement dit notre savant maître, M. le médecin-inspecteur Vallin, dans la *Revue d'Hygiène* du 20 juin, c'est de lancer de telles affirmations reproduites dans plusieurs journaux ; c'est d'alarmer les familles et de discréditer un corps, sans prendre la peine de s'assurer si elles sont exactes.

En effet, ceux des lecteurs de la *Revue internationale de l'Enseignement* qui voudront bien se reporter à l'article que nous avons publié en juin 1899 sur le service de santé militaire pourront constater que, dans le court exposé que nous donnions des cours, conférences et travaux pratiques de l'Ecole d'application du Val-de-Grâce, la médecine coloniale tient une large place. D'ailleurs comment pourrait-il en être autrement, puisque depuis la conquête de l'Algérie, du Tonkin et de Madagascar, *tous* les médecins militaires sont obligés de servir pendant 10 ans dans l'une ou l'autre de ces colonies ?

Depuis que le Val-de-Grâce a été réorganisé en 1854, deux cours, celui des *maladies et épidémies des armées* et le cours d'*Hygiène militaire* comprenant chacun 48 leçons, traitent plus spécialement des maladies coloniales et de leur prophylaxie.

Le cours d'épidémiologie a été créé par Michel Lévy au lendemain de la guerre de Crimée, dont il avait été pendant 2 ans le médecin en chef. Les matières qui en constituent le programme se sont accrues au fur et à mesure que s'accroissait notre domaine colonial. Si nous consultons le sommaire imprimé de ce cours, nous y trouvons très longuement étudiées les matières suivantes :

Morbidité et mortalité de l'armée en Algérie. Caractères essentiels de la pathologie des troupes dans le nord de l'Afrique (garnisons, expéditions).

Morbidité et mortalité des armées en campagne (pays tempérés, pays chauds). — Caractères généraux de la pathologie des troupes pendant les guerres.

Pathologie générale des contrées tropicales et prétropicales. — Influence des climats. — Principes de géographie médicale

De quelques maladies fréquentes dans les pays chauds. — Les fièvres dites climatiques : rémittente simple et bilieuse des pays chauds. — Fièvre inflammatoire des Antilles ; fièvre ardente des Indes. — Examen critique de la nature. — La fièvre de Malte.

La malaria. — Etiologie. — Prophylaxie. — Principales formes cliniques de l'infection malarique. — La fièvre typho-malarienne. — La fièvre bilieuse-hémoglobinurique.

La dysenterie. — L'hépatite suppurée des pays chauds.

La peste, ses foyers actuels. — Etiologie. — Prophylaxie.

Le choléra. — Etiologie. — Prophylaxie.

La fièvre jaune.

La suette. — Le goitre aigu dans l'armée.

Le scorbut.

Soit 15 leçons, sur 48 dont se compose le cours, uniquement consacrées à la médecine coloniale et cela depuis près de *50 ans!*

Quant au cours d'hygiène militaire, celles de ses parties qui traitent plus spécialement de l'hygiène coloniale ont pour titre :

Alimentation du soldat. — Son importance en temps de paix et en campagne. — Bases d'une alimentation rationnelle.

Epuration de l'eau en campagne.

Habillement du soldat. Conditions que doit remplir l'uniforme militaire suivant les latitudes.

Casernements dans les pays chauds. — Camp sous la tente; tentes réglementaires dans l'armée française. — Cantonnement et bivouac.

Destruction des insectes ; — désinfection des locaux.

Hygiène des troupes : 1° pendant les transports en chemin de fer; 2° pendant les transports maritimes; 3° pendant les expéditions hors d'Europe.

A ces cours théoriques sont annexés des conférences et travaux pratiques susceptibles de satisfaire les plus exigeants, ainsi qu'on en peut juger par le programme suivant :

Tœnias : solium, inerme, bothriocéphale; démonstrations anatomiques. — Origine. — Prophylaxie.

Trichinose. — Filariose. — Distome hématobie. — Ankylostome duodénal. — Ver de Guinée. — Sangsue : hœmopis vorax. — Démonstrations anatomiques ; étude pratique.

La lèpre. — Région de son endémicité actuelle. — Mesures propres à éviter son extension.

Le béribéri. — La dengue. — L'actinomycose. — Morve dans l'armée. — Moyens de diagnostic de la maladie chez les chevaux. Mesures propres à éviter l'infection de l'homme. — Syphilis et maladies vénériennes dans l'armée. — Prophylaxie qui leur est applicable.

Rage. — Son traitement préventif par la méthode pasteurienne. — Mesures à prendre dans le cas de morsure par un chien atteint ou suspecté de rage.

Règles générales de la prophylaxie des maladies transmissibles. — La prophylaxie envisagée dans les colonnes expéditionnaires, dans les armées en campagne.

Indications spéciales visant la pratique de la prophylaxie pour chacune des maladies communes dans l'armée : fièvres éruptives ;

oreillons ; fièvre typhoïde ; diphtérie ; dysenterie ; tuberculose ; choléra ; malaria, etc., etc.

Ajoutons que l'Ecole du Val-de-Grâce n'est qu'une annexe de l'hôpital de même nom et que les services cliniques de ce dernier présentent des ressources exceptionnelles pour l'étude des affections exotiques, grâce au nombre considérable de *coloniaux* — militaires, marins ou fonctionnaires civils — qui viennent, à leur rentrée dans la métropole, chercher près de médecins expérimentés le rétablissement de leur santé. Il en résulte que l'enseignement que reçoivent nos futurs médecins de l'armée pendant leur stage d'un an au Val-de-Grâce est, comme le veulent les créateurs de l'Institut colonial, tout à la fois théorique, pratique et clinique. Aussi sont-ils au courant, *dès le début de leur carrière*, des conditions d'hygiène de nos diverses colonies et des maladies spéciales qu'ils y rencontreront lorsqu'ils seront appelés à y servir.

D'ailleurs la haute valeur des maîtres chargés de cet enseignement et les travaux qu'ils ont produits nous sont un sûr garant de la façon dont ils ont su s'acquitter de leur tâche. Au nom de Michel Lévy qui en a été le créateur, nous pouvons ajouter ceux non moins appréciés de L. Colin, de Laveran, de Vallin, de Kelsch, de Kiéner et de Vaillard, le titulaire actuel de la chaire d'épidémiologie.

Les travaux de Maillot, de L. Colin et de Laveran sur les fièvres palustres sont trop connus de tous les médecins pour avoir besoin d'être rappelés et c'est pendant leur séjour dans les colonies et dans leur service au Val-de-Grâce que ces maîtres en ont puisé les éléments. C'est en 1889 que Kelsch et Kiener, l'un professeur, l'autre agrégé du Val-de-Grâce, ont publié un ouvrage considérable et de très haute valeur, qui porte ce titre suggestif « *Traité des maladies des pays chauds* (*Régions prétropicales*) ». Qu'on parcoure enfin les colonnes des Archives de médecine et pharmacie militaires et l'on pourra se convaincre, par le nombre et la valeur des observations de médecine coloniale qu'elles renferment, que les élèves ont su tirer profit de l'enseignement de leurs maîtres pour le plus grand bien des malades qu'ils étaient chargés de soigner.

On voit, par ce court exposé, que l'enseignement de la médecine et de l'hygiène coloniales est fait au Val-de-Grâce d'une façon pratique et fructueuse et que l'armée pourrait se désintéresser de la création de l'Institut médical colonial, s'il était permis à notre époque de se désintéresser de toute idée généreuse, d'où qu'elle vienne et quels que soient les torts de ceux qui en sont les promoteurs.

DOCTEUR X...

SOCIÉTÉ D'HISTOIRE MODERNE

Le 21 juillet, à l'Ecole des Hautes Etudes, a eu lieu, sous la présidence de M. G. Monod, la première réunion de la société d'histoire moderne, fondée il y a deux mois environ, avec le patronage de MM. Ch. Andler, maître de conférences à l'Ecole Normale ; A. Aulard, professeur à l'Université de Paris ; E Bourgeois, maître de conférences à l'Ecole Normale ; A. Chuquet, de l'Institut, professeur au collège de France ; A. Debidour, inspecteur général de l'Instruction publique; H. Hauser, professeur à l'Université de Clermont ; G. Lanson, maître de conférences à l'Université de Paris ; E. Lavisse, de l'Académie française, professeur à l'Université de Paris ; Lemonnier, professeur à l'Université de Paris ; G. Monod, de l'Institut, président de la section historique de l'Ecole des Hautes Etudes, maître de conférences à l'Ecole Normale.

Au nom du comité d'initiative. M. A. Mathiez a défini le but et l'esprit de la société, dans un rapport dont voici le résumé :

«... Alors que les physiciens, les biologistes, les humanistes, etc., ont leurs réunions régulières où ils se rendent pour se voir, s'entretenir de leurs travaux, échanger des idées, se mettre au courant du mouvement scientifique, les historiens, eux, restent chacun chez soi et n'ont pas d'autres rapports que ceux qui naissent du commun de la vie ou des circonstances fortuites. Il n'y a pas chez nous, au même degré que chez nos confrères des sciences, cette solidarité professionnelle, cette collaboration mutuelle et anonyme, cette atmosphère de confraternité en un mot, qui sont une des formes de l'esprit de corps dans ce qu'il a de respectable et d'utile. Déjà ces dernières années, le cercle St-Simon avait été une tentative, qui malheureusement n'a pas réussi, pour offrir aux historiens un centre de vie commune... Notre société, conçue sur un plan très différent et infiniment plus modeste, pourra rendre des services analogues.

Le cercle St-Simon, étant un cercle, était ouvert un peu à tout le monde, non pas seulement aux historiens, mais aux savants de toute catégorie et même aux personnes simplement cultivées. La société d'histoire moderne ne comprendra que des historiens, ou, pour mieux dire, que des érudits et des savants qui appliquent à l'étude du passé les règles de la méthode historique... Nous ne croyons pas en effet qu'on doive réserver ce nom d'historiens aux seuls historiens de la politique. Les faits économiques,trop longtemps étudiés à travers des conceptions abstraites et des systèmes *a priori*, commencent à être considérés avec la préoccupation des temps et des lieux. Ils sont entrés dans l'histoire : bien mieux, n'entend-on pas déjà soutenir qu'ils seraient la véritable histoire, les faits politiques n'en étant que le pâle reflet? Personne donc ne s'étonnera de voir figurer dans notre comité de patronage un homme comme M. Ch. Andler qui, dès la première heure, nous a apporté son concours.

Le temps est passé aussi où la méthode subjective, impassionniste, régnait sans partage dans l'art et dans la littérature. Et, bien qu'ici la partie ne soit pas encore complètement gagnée, une très vivante école de savants s'efforce de substituer aux appréciations personnelles et téméraires des œuvres artistiques ou littéraires une étude patiente et méthodique sur leurs origines et sur leur signification historique. M. Lanson vous dira tout à l'heure, avec la grande autorité de sa parole, pourquoi il a bien voulu s'intéresser à notre entreprise, quels services il espère que notre société rendra aux historiens des lettres... C'est pour les mêmes raisons que M. Lemonnier, malgré son deuil

cruel, a bien voulu, lui aussi, suivre avec sympathie nos efforts et ne nous a pas marchandé son aide. Ainsi, quoi qu'en pourraient penser les esprits superficiels, notre société ne comprendra que des historiens.

... Elle ne comprendra pas tous les historiens ; car, pour travailler utilement à une tâche commune, il est indispensable que les associés ne soient pas trop éloignés les uns des autres ni par les occupations ordinaires ni par les habitudes d'esprit... Rares sont les historiens de l'époque moderne qui pourraient s'intéresser en parfaite connaissance de cause à des travaux sur l'antiquité ou sur le Moyen Age. Faire collaborer des historiens d'époques si éloignées offrirait plus d'inconvénients que d'avantages réels. Voilà la raison pour laquelle nous limitons volontairement notre société à l'histoire moderne. Pourquoi maintenant exigeons-nous de tous ceux qui viennent à nous qu'ils se conforment scrupuleusement dans leurs travaux aux obligations de la méthode rationaliste? Est-il besoin de répondre?... parce que n'est pas historien, à notre sens, quiconque étudie le passé avec des idées préconçues, quiconque y cherche des arguments en faveur de ses doctrines politiques ou confessionnelles, quiconque apporte dans l'histoire l'esprit de parti et d'exclusivisme...

Certains, tout en approuvant notre initiative, tout en convenant que nos réunions seront une excellente chose, se montrent sceptiques sur le succès. Il nous sera impossible, disent-ils, d'obtenir à nos réunions une assiduité suffisante. Elles périront rapidement faute d'aliment ; parce que nos associés ne seront pas assez nombreux et parce qu'ils ne voudront pas se donner la peine de préparer des communications ou des lectures... Ces craintes sont exagérées et prématurées. Rien qu'à Paris le nombre de nos adhérents dépasse déjà la cinquantaine!.. et si j'en juge par les huit sujets de communications qui me sont parvenus dès la première heure, nos premières séances ne manqueront pas d'aliment et j'espère aussi, d'intérêt...

Nous voudrions que ces communications ne demandent pas à leurs auteurs une préparation trop longue et trop minutieuse. Notre société ne doit pas être une Académie, mais plutôt un endroit où l'on cause en même temps qu'un atelier de recherches. Nous voudrions qu'on s'y sentit entre amis, entre camarades, qu'on s'y rendit avec confiance, que toute gêne ou toute convention en fût bannie. Ce sont des causeries et non des leçons d'apparat qu'on y entendra. Et pour que nos désirs fussent complètement remplis, nous voudrions qu'on laissât à chaque sociétaire la liberté la plus complète de penser, de s'exprimer, de juger. En histoire, moins que partout ailleurs, et surtout en histoire moderne, l'orthodoxie n'est pas à sa place. Pas d'interprétation, pas de jugement, pas de fait même parfois qu'on puisse considérer comme définitivement acquis. Les théories les plus séduisantes, celles qui ont pour elles l'autorité des savants les plus considérables peuvent être à la merci de la découverte d'un document nouveau .. Sans doute, personne d'entre nous ne se froissera d'être rectifié, critiqué même par un de ses confrères. Il faudra simplement établir comme une règle de bonne confraternité qu'avant de faire le compte rendu d'un ouvrage dont l'auteur sera membre de notre société, celui-ci sera prévenu à l'avance et prié d'assister à la séance où sera discuté et apprécié son livre. En un certain sens, nos réunions seront une école de courtoisie et de tolérance mutuelles...

Nous ferons tous nos efforts pour associer le plus étroitement possible les historiens des départements à nos travaux. Un bulletin périodique de quelques pages leur donnera le compte rendu et l'ordre du jour des séances. Deux réunions par an, l'une à Pâques, l'autre aux grandes vacances seront spécialement réservées à leurs communications. Enfin le bureau organisera avec eux une correspondance suivie, facilitera leurs recherches dans les dépôts d'archives et dans les bibliothèques de la capitale, les mettra en rapports avec ceux de nos confrères parisiens qui pourraient leur donner des renseignements utiles sur l'objet de leurs études, etc... » En terminant, M. Mathiez remercie les directeurs des revues historiques, qui, en venant d'eux-mêmes et indistinc-

tement apporter à la jeune société l'appui indispensable, ont montré que les intérêts dont ils étaient soucieux étaient avant tout ceux de la science historique.

Sur la proposition du comité d'initiative, l'assemblée acclame comme présidents d'honneur MM. A. Aulard, E. Lavisse, G. Monod, et constitue son bureau provisoire de la manière suivante :

MM. E. Bourgeois, *président* ; Lemonnier, *vice-président* ; A. Mathiez, *secrétaire général* ; P. Muret, *secrétaire* ; C. Bloch, *archiviste trésorier.*

MM. G. Lanson et H. Hauser disent ensuite de quelle utilité serait la nouvelle société pour les historiens des lettres et des questions sociales.

Voici le texte des paroles prononcées par M. Lanson :

« Messieurs,

On me demande de vous dire les raisons qui m'ont amené, voué comme je le suis, aux études littéraires, à m'inscrire dès la première heure parmi les membres de votre nouvelle société historique. Ces raisons sont bien simples. Je crois que nos études littéraires ne peuvent faire de progrès que par une sévère application de la méthode historique et que par conséquent ceux qui les pratiquent ont tout à gagner au contact des historiens.

Quand je suis sorti de l'Ecole Normale, il y a un peu plus de vingt ans, personne ne m'avait dit ni à mes camarades qu'il fût besoin d'une méthode pour étudier la littérature ; personne n'avait songé un instant à nous en enseigner une. Le seul conseil pratique dont on nous munit, c'était d'avoir du talent, de l'esprit, beaucoup de talent et beaucoup d'esprit. Les choses n'ont pas beaucoup changé depuis. Chacun fait l'histoire ou la critique de la littérature moderne avec son tempérament ; il n'y a pas de méthode commune à l'emploi de laquelle tous les esprits se soumettent. Les plus nombreux et les plus illustres sont occupés à manifester leur goût, leur idéal, leur personnalité à l'occasion des auteurs dont ils parlent ; ils se mêlent et s'étalent dans leurs sujets et se font connaître à nous plutôt qu'ils ne nous les font connaître. On a disputé récemment sur la critique impressionniste et la critique impersonnelle ; en réalité, toutes les deux sont également subjectives, et l'on ne fausse pas moins la réalité en la mutilant par sa logique qu'en la teignant de son sentiment. La philosophie systématique n'introduit pas moins d'arbitraire dans l'étude de la littérature que le dilettantisme fantaisiste et ce n'est pas le moyen d'élaborer ma connaissance impersonnelle que de suivre au lieu des intuitions d'un sentiment irraisonné, l'enchaînement d'une doctrine abstraite, métaphysique, sociale ou religieuse. Telle est pourtant la confusion d'idées qui règne dans nos études littéraires qu'on en vient parfois à confondre les mots *système* et *méthode*.

Le salut pour nous est dans la fréquentation des historiens qui nous enseigneront à nous défier tout à la fois de la fantaisie et de la logique subjective, à rejeter également les exercices brillants d'imagination et les constructions artificielles des systèmes, pour nous appliquer uniquement par une exacte recherche, par une information complète et une critique attentive, à rendre au passé son véritable caractère, dans la juste mesure où il est possible de le retrouver. On peut lire les écrivains pour soi, pour alimenter son esprit d'idées, exciter son activité intellectuelle et sentimentale, se procurer des plaisirs de pensée et de goût. On y peut alors trouver ou mettre tout ce qu'on veut. Mais si l'on prétend écrire sur les auteurs, faire un ou plusieurs chapitres de l'histoire littéraire de la France, il faut n'avoir souci que d'être historien et se soumettre à toutes les obligations que ce nom impose.

Un peu de connaissance de la méthode historique préserverait nos critiques et nos historiens de la littérature de grossières erreurs où les apprentis historiens ne tombent plus. Par exemple, c'est un défaut commun de réduire les faits littéraires à une série unilinéaire ; on part du présent, on recherche le

germe du présent dans l'époque antérieure et ainsi de suite, ne regardant jamais à chaque époque que les faits qui préparent le dernier état dont on veut rendre compte.

Pour étudier la tragédie du XVIe siècle, on regarde la tragédie classique, on ne recherche dans les pièces de Jodelle ou de Garnier que ce qui conduit au Cid ou à Athalie. On ramène à l'idéal classique pour les juger les œuvres de gens qui n'avaient pas le moindre soupçon de ce qui sera l'idéal classique. On ne songe plus à les juger en elles-mêmes, à y chercher simplement, bonne ou mauvaise, la conception que la Renaissance, sans pressentir Corneille ni Racine, s'est faite de la tragédie. C'est renouveler l'erreur de Guizot ou de Thierry qui, émus du grand fait récent de la Révolution Française, ne cherchaient dans les invasions barbares qu'à y retrouver la préparation lointaine de 1789 et le commencement d'une série continue aboutissant à l'avènement politique de la bourgeoisie.

Une autre erreur dont vous nous garantirez, Messieurs les historiens, est celle qui consiste à croire qu'il suffira de lire les œuvres de nos écrivains pour faire l'histoire de la littérature. Il y a, pour nous comme pour vous, une critique extrinsèque des faits et des textes, il y a des sciences auxiliaires qui nous aident à obtenir des résultats précis, contrôlables et, comme tels, capables d'être universellement reçus. S'enfoncer dans les œuvres de Bossuet et de Rousseau, sans compléter ni vérifier ses impressions de lecture par tout ce que la biographie, la bibliographie, les documents non littéraires, les vérifications exactes de sources et d'emprunts, l'examen critique des travaux antérieurs, etc., peuvent fournir à notre connaissance, cela peut servir à faire de brillants articles de Revue, quel profit la science de l'histoire littéraire en retire-t-elle? Ce qu'il nous faut, c'est une vérité appuyée sur les faits, sur une critique méthodique, ce ne sont pas les belles pensées d'un homme d'esprit sur un écrivain de génie.

Je sais bien que l'histoire politique cherche à ressaisir des faits disparus, qu'elle n'atteint qu'indirectement. Nous, nous travaillons sur des *œuvres*, réalités encore présentes. Nous sommes dans la même condition que les historiens de l'art. Nous éprouvons directement les œuvres littéraires comme eux les tableaux ou les statues. Par ce contact direct, une sensation personnelle se détermine forcément d'où un élément subjectif s'introduit dans la connaissance. Mais autant cet élément subjectif est inévitable et légitime, autant il est indispensable de le limiter et de le contrôler. Rien ne peut remplacer l'impression d'un poème sur notre esprit. Mais cette impression n'est qu'un des facteurs de notre connaissance. Il s'agit d'éviter les illusions et de travailler à faire concorder notre impression avec la réalité des choses. L'érudition historique nous aidera à la corriger ou à la diriger, à recevoir des chefs d'œuvre une modification esthétique ou intellectuelle conforme réellement à leur sens, à leur vertu intrinsèque, à la pensée de leurs auteurs, à réduire au minimum l'influence de nos sympathies, de nos préjugés et de l'actualité.

Je ne vois que des avantages pour les études littéraires à se rapprocher de l'histoire proprement dite, à se considérer comme une branche de l'histoire générale de l'humanité. Quand cela ne servirait qu'à nous rendre toujours présente l'idée que toutes les œuvres littéraires, toutes les formes littéraires, ce sont des âmes humaines qui vivent, dans de certaines conditions, dans de certaines relations et qui expriment en conséquence leur accord ou leur désaccord avec les réalités où elles sont engagées, le profit ne serait pas petit : cela élèverait nos études bien au-dessus des petites analyses de goût et des froids enchaînements d'abstractions; par delà la rhétorique et l'esthétique, nous chercherions la vie.

La méthode historique, qu'on n'ait plus d'inquiétude, ne supprimerait pas les Taine ; elle leur épargnerait certains tâtonnements et certaines défaillances. Et elle mettrait les bons esprits moyens, qui se perdent dans la critique fantaisiste ou constructive, en état de faire une œuvre utile et durable.

Beaucoup de gens déjà le savent ; il me serait facile de vous citer d'excellents travaux où l'histoire littéraire est traitée par la méthode historique, uniquement pour la vérité. Et la nécessité de faire passer toute notre littérature, le XIX[e] siècle compris, du domaine de la critique subjective dans celui de l'histoire exacte, a été plus d'une fois indiqué (1). Une société même s'est fondée, sous la présidence significative de M. G. Paris (2) pour encourager et propager l'étude méthodique de l'histoire de la littérature moderne de la France : elle a fait de très bonne besogne et continuera, je l'espère, longtemps d'en faire. Mais le cercle encore restreint de son activité, les préférences persistantes du public même lettré pour les développements brillants d'invention personnelle et pour le genre « article de revue », l'ignorance incroyable et fréquente dans les ouvrages de littérature et jusque dans les thèses de doctorat, des principes les plus élémentaires de la méthode historique, montrent combien il reste à faire et combien une plus étroite union, un plus habituel commerce des historiens et des « littéraires » sont désirables pour le progrès des études littéraires ».

Voici le texte des paroles prononcées par M. Hauser :

« Que l'étude des sciences sociales puisse être utile aux historiens, c'est un point sur lequel nous serons facilement, je crois, tous d'accord. De tout temps, et par définition, l'histoire a été une science sociale, puisqu'elle étudie dans le temps les sociétés humaines, et certains historiens de l'antiquité lui avaient déjà donné ce caractère. Mais il est indéniable que le point de vue, duquel nous considérons la matière historique varie, avec les époques, au fur et à mesure que, dans les présents successifs où nous vivons, certaines questions se posent avec plus d'intensité. Or, depuis le XIX[e] siècle, c'est de plus en plus le point de vue social qui l'emporte dans notre façon d'envisager l'histoire, comme il l'emporte dans la réalité, Les sciences sociales — sans d'ailleurs examiner pour le moment si à toutes convient essentiellement le nom de *science*, ni ce que signifie exactement cette épithète de *sociale* — apparaissent si bien comme indispensables à l'historien, particulièrement à l'historien des temps modernes, qu'il s'est trouvé une école historique pour soutenir que l'histoire devait exclusivement se réduire à l'histoire des faits économiques et sociaux ; elle ne serait plus qu'une sorte de dynamique sociale. Sans aller jusque-là et tout en réservant les droits de l'histoire des faits politiques, de l'histoire des idées, etc. (et sans accepter en bloc le matérialisme historique), on doit admettre que les faits politiques et intellectuels eux-mêmes sont conditionnés par les faits économiques.

L'accord est loin d'être aussi complètement fait sur l'autre côté de la question : les services que la méthode historique peut rendre aux sciences sociales. Cela tient en très grande partie à une cause historique : à savoir que dans beaucoup de pays, et en particulier en France les sciences dites sociales ont été considérées pendant longtemps comme l'apanage exclusif d'une section de l'université autre que celle où règnent les méthodes de l'histoire. Les sciences sociales appartenaient, et dans une large mesure appartiennent encore, à la Faculté de droit. Aussi les méthodes appliquées à ces sciences ne sont-elles pas les méthodes d'observation, mais la méthode déductive des sciences juridiques, on n'étudie pas la société comme un ensemble de phénomènes qui se produisent dans le temps et dans l'espace, mais comme un ensemble d'espèces juridiques, comme l'application d'un certain nombre de principes. L'économie politique elle-même n'a pas, malgré le caractère concret de son objet échappé à cette règle, exception faite (l'exception est éclatante) des cours

(1) M. G. Renard. La méthode scientifique dans l'histoire littéraire, 1900. G. Lanson. *Revue de Synthèse*. N° 1, 1900.

(2) La société d'Histoire littéraire de la France.

d'histoire et de géographie économiques professés par M. Levasseur au Collège de France et au Conservatoire des Arts et Métiers.

Même aujourd'hui, malgré les nombreuses réformes accomplies depuis quelques années dans l'enseignement des Facultés de droit, ce que j'appelle le préjugé juridique n'a pas disparu. Il suffit de voir comment certains professeurs, et non des moindres, envisagent l'enseignement de l'histoire des doctrines économiques. Cet enseignement, pour eux, ne doit pas se confondre avec l'histoire des faits ; un jeune savant à tendances réformistes, M. A. E. Sayous, ayant avancé que ce cours devait de plus en plus devenir un cours d'histoire des doctrines *et* des faits économiques, on l'a vertement rappelé à l'ordre. On concède que, sans la connaissance au moins rudimentaire des faits, il serait difficile de comprendre la succession des doctrines ; on laisse donc aux faits une certaine place, une place d'arrière-fond, mais pas davantage. Pour les doctrines, on ne doit étudier, écrivait dernièrement un professeur, que les plus récentes, celles qui sont postérieures à la fin du XVIIIe siècle, à l'avènement de l'économie classique. Sous prétexte qu'Adam Smith (on oublie même volontiers Turgot) a fondé la science économique, tout ce qui précède devient histoire ancienne : *post tenebras venit lux*. C'est à peine si l'on se permet quelques allusions au mercantilisme, parce qu'il revit en partie sous la forme du protectionnisme et de l'économie nationale.

A nous autres historiens, une telle attitude semblera insoutenable. Il nous paraîtra toujours impossible d'aborder les théories socialistes de 1848 avant d'avoir fait une étude approfondie de la révolution économique qui marque la période de la Restauration et de la monarchie de Juillet ; plus encore que filles les unes des autres, les théories sont filles des faits. On s'exposera à juger fort mal le mercantilisme de Montchrestien et celui de Colbert, si on le mesure à la norme de l'économie classique, si l'on ne connaît d'un peu près la situation industrielle de la France au XVIe siècle. Les origines du mercantilisme, elles ne sont même pas dans le livre de Montchrestien, elles sont dans les cahiers des Etats du XVIe siècle depuis 1560, dans ceux des assemblées d'Henri IV, des Etats de 1614. C'est là qu'il faut aller les chercher pour comprendre et juger l'œuvre de Colbert.

Je ne voudrais pas instituer ici un procès de Faculté à Faculté. Notre pensée n'est pas de relever les barrières entre les diverses sections de l'université ; elle tendrait plutôt à les renverser. Et d'ailleurs, sans sortir de la Faculté des lettres, il me serait facile de montrer le tort que les méthodes déductives ont fait aux sciences, particulièrement à la sociologie. C'est la méthode d'observation, la méthode de l'histoire, et aussi celle de l'anthropogiographie (c'est-à-dire l'étude des phénomènes sociaux dans l'espace), c'est cette méthode qu'il importe de faire de plus en plus pénétrer dans l'étude des sciences sociales. On sait ce que l'étude du droit romain par exemple, et aussi celle du droit français, ont gagné à devenir résolument historiques. La société d'Histoire moderne pourra beaucoup pour orienter dans ce sens les diverses sciences sociales ».

Enfin, M. P. Muret a exposé les statuts qui sont inspirés de ceux de la *société de physique*. Le Président ne sera pas immédiatement rééligible. Le vice-président d'une année deviendra le président de l'année suivante. La cotisation est provisoirement fixée à 10 fr. pour les membres résidants, à 5 fr. pour les autres.

La réunion générale aura lieu le 31 octobre prochain. On y procèdera à la nomination du bureau définitif et on y entendra deux communications, l'une de M. Camille Bloch, archiviste du Loiret, sur l'organisation des études d'histoire locale, l'autre de M. E. Bourgeois sur un tableau de la cour de France en 1714 et 1715 d'après la correspondance inédite du prince de Cellamare.

L'UNIVERSITÉ D'ÉDIMBOURG

.... Comme traits distinctifs d'une université médiévale, on peut signaler d'abord le manque de système où aboutit une trop grande liberté dans l'enseignement et dans les études ; puis l'étude presque exclusive de la théologie et du droit et la négligence presque entière de toutes les autres matières. Ces anciennes études étaient seules nécessaires pour l'avancement dans l'Eglise et dans l'Etat. On ne songeait guère à l'éducation générale, ni à former de bons citoyens. On négligeait presque absolument les lettres, les sciences, l'histoire, la philosophie, et autres études modernes.

Depuis la Réforme, les trois anciennes Universités écossaises ont étendu peu à peu leurs regards, tandis que celle d'Edimbourg, grâce à l'œuvre déjà accomplie par les grands réformateurs écossais, doit sa naissance même à la Réforme, aux principes de laquelle elle est toujours restée fidèle.

.... Ne devant sa fondation ni au roi, ni au pape, l'Université d'Edimbourg a des origines très modestes. En 1561, environ deux ans après l'adoption de la Réforme en Écosse, le Conseil municipal d'Edimbourg, capitale du pays, résolut de consacrer à des œuvres pieuses les anciens revenus ecclésiastiques de la ville. Il songea à l'institution de « collèges pour l'enseignement et l'éducation de la jeunesse ». Il n'était plus question spécialement de théologiens ou de juristes ; on visait un haut enseignement général et national.

L'année suivante les conseillers adressèrent une requête à la reine Marie Stuart, la priant de leur céder, comme emplacement pour une école supérieure et un collège, la « Kirk-of-Field, » ancienne église abbatiale, où eut lieu plus tard l'assassinat de Darnley. Cette requête n'étant pas accordée, le Conseil s'adressa au prévôt de l'église, qui consentit à lui vendre tous ses droits, moyennant la petite somme de mille livres écossaises (environ deux mille francs).... Le projet échoua.

En 1564 les négociations se ronouvelèrent, encore une fois inutilement; mais on voit, dans le procès-verbal du Conseil, qu'on visait déjà à établir une université. Enfin, en 1566, environ cinq semaines après l'assassinat

(1) Extrait d'un Rapport présenté au nom du Sénat de l'Université au Congrès international d'Enseignement supérieur. Le Rapport comprend, avec une Preface, les Principes, la Constitution, l'Administration, la Statistique, les Règlements pour l'obtention des grades, l'histoire des Universités de St-Andrews, Glasgow et Aberdeen. Nous reviendrons sur cette importante communication (*N. de la Réd.*).

de Darnley, la Reine céda à la municipalité la Kirk-of-Field et toutes les propriétés monastiques dans la ville, pour l'entretien des ministres protestants et des pauvres. Cette charte réservait expressément l'usufruit à tous les anciens propriétaires.

En 1579 le prévôt Balfour, condamné comme complice de l'assassinat de Darnley, fut privé de tous ses biens et évincé de sa prévôté. Le moment propice sembla être arrivé. Il y eut encore un obstacle sérieux et imprévu.

Malgré la charte de la Reine, le jeune roi Jacques VI offrit la prévôté, devenue depuis la Réforme simple sinécure laïque, à un de ses valets. Un peu plus tard le Conseil racheta à cet individu tous ses droits.

Il est propable que le projet du Conseil municipal d'Edimbourg lui avait été inspiré par le célèbre Jean Knox, premier pasteur d'Edimbourg, et qui le resta jusqu'à sa mort en 1572. Digne successeur de Knox, le pasteur Jacques Lawson persuada au Conseil en 1578 de rebâtir la « grammar school ». L'année suivante le Conseil songea de nouveau à établir une université, et aussi un collège de théologie. Il est probable qu'en 1580 il obtint du Roi une charte qui l'autorisa à construire un collège. En 1581, moyennant une somme très modeste, le Conseil prit possession de la Kirk-of-Field. L'année suivante le roi confirma la charte de 1566 et lui accorda, de plus, la permission de bâtir des écoles pour la propagation des lettres et des sciences, d'établir des résidences pour les professeurs et les étudiants.

Robert Reid, évêque d'Orkney, homme très distingué, qui avait fait ses études à St-Andrews et à Paris, Conseiller du Roi, ambassadeur à Rome, en France, et ailleurs, président du tribunal suprême d'Ecosse, légua en 1557 la somme de 8.000 merks (environ 125.000 francs) pour fonder un collège à Edimbourg. Ses exécuteurs testamentaires négligèrent d'obéir à ses vœux, et le roi Jacques VI confia le legs à la ville d'Edimbourg en 1582. Le Conseil municipal n'en recouvra environ qu'un tiers ; mais le bon évêque n'en mérite pas moins d'être considéré comme l'un des fondateurs de l'Université.

La charte de fondation qui n'existe plus, portait probablement la date de 1580. Le Conseil municipal commença, au mois d'avril 1583, à bâtir son collège. L'emplacement de cette construction n'était pas cependant dans la Kirk-of-Field, mais dans le terrain voisin de Hamilton House, appelée aussi « Logement du Duc », propriété que le Conseil avait achetée au duc de Châtellerault (1). Dans ce « logement », qui coupait du nord au sud la cour du vieux bâtiment de l'Université actuelle, on arrangea une grande salle, des auditoires et trois chambres à l'usage des étudiants ; on y ajouta une aile contenant encore quatorze chambres affectées aux étudiants. Ce fut là l'origine modeste du « Collège de la ville d'Edimbourg », appelé aussi, par ordre du roi, *Academia Jacobi Sexti*, en l'honneur du monarque. Tout en possédant les privilèges et en exerçant les fonctions d'une université, ce collège est toujours resté « Town's College » ou « Académie de Jacques VI » jusqu'au milieu du dix-neuvième siècle. Depuis 1646 il a été appelé Université ; depuis 1707, époque où il abandonna définitivement le système d'enseignement au moyen des « régents », il

(1) Titre conféré en 1550 à James Hamilton, comte d'Arran et régent d'Ecosse, par Henri II.

mérita en effet ce titre supérieur. Enfin, en 1858, un acte du Parlement le lui accorda officiellement et en 1884, à l'occasion des fêtes tercentenaires de la fondation, l'Académie de Jacques VI devint l'*Universitas academica Edimburgensis*.

Le Conseil n'était pas riche : les bâtiments étaient très petits ; l'Université eut un début extrêmement modeste. En 1583 le Conseil nomma Robert Rollock, de l'Université de St-Andrews, régent du nouveau collège, avec un traitement de quarante livres écossaises (environ quatre-vingts francs). On lui accorda aussi le logement et la nourriture pour lui-même et pour un domestique et le droit de percevoir les frais d'études « des enfants ». En octobre il prononce son discours d'ouverture et il entre en fonctions. Mais ses « enfants » n'étaient pas si jeunes que nous le ferait croire ce mot. Ils devaient subir un examen préalable ; et une fois admis, ils ne devaient jamais parler que latin. C'était la seule langue dont on se servait pour l'enseignement et la conversation, l'emploi de la langue écossaise était strictement défendu à tous les étudiants. Une cinquantaine de jeunes gens furent admis comme étudiants, mais une faible minorité put-être être logée dans le collège même. Parmi ces premiers étudiants quarante-huit, ayant suivi régulièrement pendant quatre ans les cours prescrits, obtinrent le grade de *magister artium* en 1587.

Les étudiants devaient porter des robes (comme dans les autres Universités écossaises, comme à Oxford et à Cambridge), mais ce règlement est toujours resté lettre morte. Quant aux résidents dans le collège même, un lit devait suffire pour deux étudiants ; si quelqu'un désirait un lit à lui seul, il devait payer plus cher son logement. En quarante ans le chiffre des étudiants s'était élevé peu à peu jusqu'à trois cents ; sur ce nombre, environ quarante seulement résidaient dans le collège. Ces internes prenaient-ils leurs repas à une table commune, ou se nourrissaient-ils de la farine d'avoine traditionnelle ? On l'ignore. En tout cas il leur était rigoureusement défendu de fréquenter les cabarets.

Deux ans plus tard Rollock, fut nommé « principal », et professeur de théologie. Peu à peu l'on augmenta le personnel du collège en y installant quatre nouveaux régents. Ainsi constitué, vers la fin du seizième siècle, ce système d'enseignement dans la Faculté des lettres dura jusqu'au commencement du dix-huitième. Voici quelques détails de son organisation.

Chaque régent devait instruire ses élèves dans toutes les études prescrites et les conduire jusqu'à l'obtention du grade de *magister artium*. Pendant la première année, on leur enseignait le latin, le grec et la dialectique ; pendant la seconde, la rhétorique et l'Organon d'Aristote, tout en repassant les matières de la première. La troisième année devait être consacrée à l'hébreu, à l'analyse dialectique, à la rhétorique et à l'anatomie, tandis que tous les samedis on s'occupait à discuter. La quatrième année était consacrée à l'astronomie, à la géographie, aux discussions, etc. On voit que le grec avait déjà fait son apparition comme matière d'étude universitaire, mais on ne songeait pas encore à enseigner l'histoire, les langues vivantes et une foule d'autres sujets très importants.

Ainsi préparés, les candidats devaient subir un examen final, roulant sur la philosophie et l'astronomie, suivi de discussions publiques, auxquelles assistaient le grand chancelier d'Ecosse, plusieurs conseillers du Roi,

les juges des tribunaux et d'autres personnages distingués. Ceux qui avaient surmonté cette ordalie furent divisés en cinq « cercles » ou classes, selon leur ordre de mérite. Ensuite le Principal leur adressa une exhortation solennelle et leur conféra formellement le grade en touchant la tête de chacun d'eux avec un bonnet, comme signe de manumission (1).

Les étudiants dont le chiffre au commencement du dix-septième siècle s'éleva à environ trois cents (y compris à peu près quarante internes), devaient subir une discipline assez rigoureuse. En été les cours commençaient tous les matins à cinq heures, en hiver à sept heures, et ils duraient onze mois de l'année. Les étudiants de la première année portaient le sobriquet de *bajani*, dérivé du français « béjaune ». Pendant leur seconde année on les appelait *semi-bajani* ou *semi-baccalaurei*; pendant la troisième, bacheliers ou *determinandi* (parce qu'ils pouvaient terminer leurs cours avec le grade de bachelier) et pendant la quatrième *magistrandi*. A cette petite faculté des lettres on ajouta, en 1585, une petite faculté de théologie, dont Rollock fut doyen, jusqu'à sa mort en 1599.

Dès 1590 le système d'enseignement par les régents, chargés de tous les cours en général, commence à être remplacé par l'enseignement de professeurs chargés de cours spéciaux. Le Conseil municipal d'Edimbourg et le « Collège de Justice » (c'est-à-dire, les juges, les avocats, etc.) consacrèrent une somme de trois mille livres à la fondation d'une chaire de droit. La nouvelle chaire fut occupée successivement par deux professeurs, un Ecossais et un Gantois, qui cependant n'enseignèrent que le latin et le grec, jusqu'en 1597 ; car à cette époque on convertit la fondation en une « chaire privée » ou un préceptorat d' « humanités » (c'est-à-dire, latin et grec, ou *litterae humaniores*), et en six bourses à l'usage d'étudiants pauvres. Pourquoi la fondation de cette première chaire de droit eut-elle si peu de succès ? C'est probablement qu'à cette époque, où tous les avocats devaient faire leurs études en droit à Paris ou ailleurs en Europe, les nouveaux professeurs de droit n'avaient pas d'auditeurs.

C'est de ce nouveau « préceptorat d'humanités » que dérive l'habitude des Universités écossaises de pourvoir aux besoins des jeunes étudiants en les préparant aux cours universitaires. A cause du manque de bonnes écoles d'enseignement secondaire en Ecosse (chose à laquelle l'excellent projet de Jean Knox aurait remédié), ces cours préparatoires ont été professés jusqu'à nos jours, mais ils disparaissent peu à peu.

En 1620 on rapproche l'enseignement du collège d'un véritable système universitaire. On établit une chaire séparée de théologie, on crée le rectorat, on commence à désigner le régent aîné par le titre de « professeur public de mathématiques, » et le second régent par le titre de « professeur public de métaphysique ». Cependant les régents continuent à enseigner indifféremment toutes les matières d'étude jusqu'en 1674, époque à laquelle Jacques Gregory devient réellement professeur spécial de mathématiques.

Comme caractère distinctif des Universités écossaises, on peut signaler leur régime presque entièrement autonome. Cette autonomie n'est plus celle d'une université du moyen âge avec tous ses privilèges et ses immu-

(1) Selon la plaisante tradition, ce bonnet en velours a été confectionné avec un morceau de la culotte de Jean Knox.

nités. Elle est bien plus modeste ; mais elle offre une illustration intéressante du système de « self-government ». Sous sa forme moderne, cette autonomie date de l'an 1640, où le Conseil municipal érigea une espèce de tribunal universitaire, précurseur de « l'University Court » du dix-neuvième siècle. C'était un petit comité composé du Recteur et de six assesseurs qui devait agir comme tribunal d'arbitrage dans les litiges académiques et comme surveillant de l'administration financière. Un des étudiants fut nommé *bedellus* avec une rétribution de vingt livres écossaises (environ cinquante francs) par année. A l'occasion de grandes cérémonies, comme de nos jours, le *bedellus* (à présent le « Janitor » ou le concierge, qui est un employé spécial) devait porter une masse en argent devant le recteur. En même temps le Conseil nomma comme nouveau recteur Alexandre Henderson, l'un des principaux pasteurs d'Edimbourg, qui se montra plus tard réformateur très habile et très actif. Sous ses auspices le collège fut agrandi, une nouvelle bibliothèque fondée, le système d'enseignement et d'examen amélioré, le premier professeur d'hébreu installé.

En 1646 le recteur qui lui succéda, et qui était aussi l'un des pasteurs d'Edimbourg, fut envoyé par le Conseil municipal comme représentant de « l'Université » (désignation employée presque pour la première fois) à une conférence inter-académique, qui devait avoir lieu sous les auspices de l'Assemblée générale de l'Eglise écossaise. Mais le Conseil ne voulait point admettre la juridiction de cette Assemblée, à laquelle incombait l'administration de l'Eglise ; car le recteur fut exhorté « à ne pas communiquer à l'Assemblée les affaires de l'Université, si ce n'est celles qui concernaient la religion ou qui avaient quelque intérêt au point de vue ecclésiastique ». En même temps on ordonna que les *leges scholae et academiae Edinburgenae* fussent envoyées aux trois autres « universités pour qu'elles fussent considérées », ce qui montre la préséance naissante de l'Université la plus jeune, mais déjà la mieux fréquentée et la plus vigoureuse.

Après le passage de plusieurs recteurs distingués, il semble que le Conseil municipal soit devenu jaloux de leur administration un peu trop indépendante ; car, en 1665, il reprend le principal Colville, à l'occasion de l'élection d'un professeur d' « humanités », pour avoir donné plus d'importance aux électeurs du « College of Justice » qu'à ceux du Conseil municipal. En même temps ils résolurent que le « Lord Provost » ou maire de la ville devrait être toujours à l'avenir « recteur et gouverneur du Collège ».

Ce fut la fin du vieux rectorat et du gouvernement universitaire presque autonome. Le rectorat actuel ne fut établi qu'en 1858. En remplaçant les anciens recteurs indépendants par les maires de la ville, on avait en effet entièrement aboli la fonction. On avait remplacé un pasteur, un savant, ou un homme de lettres, qui en général conduisait les affaires de l'Université avec beaucoup de zèle et d'énergie, par un simple bourgeois ne possédant pas les connaissances nécessaires et déjà trop occupé par ses devoirs municipaux. Aussi, malgré la respectabilité et la bonne volonté de ces recteurs bourgeois, était-il évident qu'ils ne pouvaient se charger des intérêts académiques et que l'ancien prestige de l'Université en souffrait très sensiblement. Enfin, en 1838, à l'occasion d'un procès

contre certains étudiants, accusés d'avoir jeté des boules de neige aux citoyens, l'ineptie de ce rectorat bourgeois fut admirablement démontrée. On demanda au maire, s'il était recteur de l'Université. « Non, » répondit le bon bourgeois, « pas que je sache : mais c'est bien possible ! » Ce fut là le coup de grâce qui mit fin au rectorat municipal.

Depuis deux siècles la capitale de l'Ecosse possède une grande Ecole de médecine ou plutôt deux écoles, celle de l'Université et celle des « Royal Colleges of Physicians and Surgeons. » De nos jours toutes les deux préparent leurs étudiants pour la carrière de médecin : la première en leur conférant les grades de bachelier en médecine et bachelier en chirurgie et celui de docteur en médecine : la dernière en leur accordant la licence de pratiquer la médecine et la chirurgie. Les grades universitaires sont plus difficiles à obtenir que la licence des « Collèges royaux », mais les cours des deux écoles sont semblables. Il existe entre ces écoles une rivalité salutaire, mais aussi un échange de bons offices ; car un étudiant de l'une d'elles peut toujours faire une partie de ses études dans l'autre.

L'origine de ces écoles remonte à l'an 1505, où les « chirurgiens et barbiers » d'Edimbourg obtinrent du roi Jacques IV, une charte qui les autorisait à « faire l'anatomie », une fois par an, « d'un condamné, *après sa mort* ». Mais il n'est question d'une véritable école que vers la fin du siècle suivant.

En 1676 les médecins Sir Robert Sibbald, Andrew Balfour, et d'autres établirent un petit jardin botanique près du palais royal de Holyrood. Un peu plus tard le Conseil municipal leur loua à bail, dans le même but, le jardin de l'hôpital de la Trinité (emplacement, de nos jours, de l'immense gare de Waverley) et reconnut la botanique comme matière d'étude universitaire. Rivaux acharnés des « chirurgiens et apothicaires », dont ils voulaient réprimer « les empiétements intolérables », les « physiciens » Sibbald et ses collègues ressuscitèrent le projet. qu'avaient déjà formé le roi Jacques VI, et Cromwell, de fonder une école de médecine. En 1681 ils réussirent à obtenir du roi Charles II, une charte pour la fondation du « Royal College of Physicians » qui ne devait ni empiéter sur les droits de l'Université, ni conférer des grades. En 1685 le Conseil municipal, toujours vigilant, et toujours zélé pour le progrès de son Collège, nomma Sir Robert Sibbald et deux autres membres du « Collège des Physiciens » professeur de médecine à l'Université ; mais il n'était pas encore question de traitement. En 1695 le conservateur du « jardin de physique » est nommé par le Conseil municipal professeur de botanique à l'Université. Mais il semble que les devoirs de ces professeurs n'étaient guère d'abord que nominaux. En tout cas la fréquentation par les étudiants des classes de Sibbald ne pouvait être qu'insignifiante ; car en 1706, il annonça publiquement qu'il ne recevrait nul étudiant qui ne sût déjà « le latin, le grec, toute la philosophie et les éléments des mathématiques ». Heureusement pour les étudiants en médecine de nos jours, l'Université est beaucoup moins exigeante.

Ce fut alors le tour des chirurgiens d'Edimbourg de faire des démarches, afin de ne pas être devancés par leurs rivaux. En 1694 ils se procurèrent une nouvelle charte royale ; bientôt ils ouvrirent un amphithéâtre d'anatomie ; en 1705 un membre de ce Collège royal des chirurgiens fut nommé professeur de chirurgie à l'Université.

Nouveau renfort de la Faculté de médecine, une chaire de chimie fut fondée à l'Université par le Conseil municipal en 1713 ; mais ce n'est que de 1720 que date véritablement l'école de médecine universitaire.

L'honneur de fonder plus solidement encore la grande école de médecine de l'Université appartient surtout au « Royal College of Surgeons ». Le docteur Jean Monro, l'un de ses présidents, médecin distingué d'Edimbourg, proposa au Collège, vers 1720, un projet d'enseignement systématique et suivi, des différentes branches de la médecine et de la chirurgie. Ce projet admirable fut approuvé par le collège ; son auteur l'avait mûri depuis bien des années et il avait confié à son fils unique la tâche de le mettre à exécution.

Né en 1697, Alexandre Monro montra dès sa première jeunesse beaucoup d'enthousiasme pour l'étude de la médecine. Ayant suivi les cours peu systématiques d'anatomie, de chimie et de botanique que lui offrait sa ville natale, et ayant déjà acquis des connaissances pratiques en qualité d'apprenti auprès de son père, il consacra deux ans à l'étude de la médecine à Londres, à Paris et à Leyde, où il suivit régulièrement les cours et fréquenta les hôpitaux. Retourné à Edimbourg en 1719, il passa si brillamment les examens du Collège des chirurgiens que ce Collège le recommanda comme professeur au Conseil municipal. Aussi, en 1720, fut-il nommé professeur d'anatomie au collège, avec un traitement de quinze livres par an. Fréquentés par cent ou cent cinquante auditeurs, ses cours admirables attirèrent des étudiants de toutes les parties du royaume, de sorte que l'on n'eût pas de difficulté, en 1722, à persuader le Conseil municipal de le nommer professeur à vie à l'Université.

Cette nomination marque une nouvelle époque dans l'histoire, non seulement de la Faculté de médecine, mais aussi de l'Université. Car, jusqu'ici, le Conseil municipal n'avait nommé les professeurs que pour une période limitée ; mais Monro, grâce à sa grande réputation, fut nommé *ad vitam aut culpam*. Désormais les nominations à vie devinrent la règle presque invariable, ce qui améliora sensiblement la position des professeurs de l'Université et augmenta leur dignité.

Premier auteur du renom de l'Ecole de médecine d'Edimbourg, Monro avait étudié à Paris sous la direction de M. Bouquet et d'autres professeurs; à Leyde, il devint l'élève favori du célèbre Boerhave. Rentré à Edimbourg, le docteur Monro avait déjà, à l'âge de vingt-deux ans, atteint une si haute réputation que les deux co-professeurs d'anatomie renoncèrent à leur chaire en sa faveur. Pendant trente-huit ans il enseigna régulièrement l'anatomie, d'abord à 47, plus tard à 147 étudiants, les initiant en même temps aux mystères de la dissection. Aussi l'enthousiasme toujours croissant, que provoquait cet enseignement pratique et fécond, réclamait-il beaucoup plus de cadavres que ne pouvait en fournir la petite ville d'Edimbourg. Habitée de nos jours par une population d'environ trois cent mille âmes, et munie de l'un des plus grands hôpitaux du monde, la capitale de l'Ecosse n'avait, au commencement du dix-huitième siècle, que vingt-cinq mille habitants. Le nombre des cadavres des inconnus, ou de ceux qui n'étaient pas réclamés par leurs proches, était donc insignifiant ; mais il ne manquait pas de misérables qui ne se faisaient pas scrupule de suppléer à cette disette en exhumant des morts

dans les cimetières et en les vendant aux étudiants (1). Ce sacrilège fut bientôt dévoilé et peu s'en fallut, en 1725, que la Surgeons'Hall, avec tous ses trésors scientifiques et les pièces anatomiques qu'avait soigneusement collectionnées le professeur Monro, ne fût démolie par la populace furieuse. Un peu plus tard, afin d'éviter de tels dangers, le Conseil municipal transféra l'école d'anatomie dans les bâtiments universitaires, où elle se trouve depuis lors.

Inséparable des deux écoles de médecine d'Edimbourg, l'immense et admirable hôpital, qu'on appelle « Royal Infirmary », doit aussi son origine à l'illustre docteur Monro, puissamment secondé par George Drummond, Lord Provost (maire) d'Edimbourg. Grâce au zèle infatigable de ces deux citoyens distingués, et aux dons de généreux particuliers, l'hôpital fut fondé en 1738 et depuis cette époque il a toujours été entretenu par les citoyens charitables. On l'a transféré, il y a une trentaine d'années dans un site magnifique, Lauriston Place, où s'élèvent ses bâtiments très étendus : c'est un beau témoignage de ce que peut accomplir l'initiative privée. L' « Infirmerie Royale » reçoit gratuitement près de 10.000 malades par année et en fait traiter annuellement près de 30.000 à domicile. Elle offre ainsi aux écoles de médecine (avec les hôpitaux « Sick Children », « City Fever », « Royal Maternity » et d'autres encore) ce vaste champ d'expérience pratique dont une bonne clinique a besoin (2).

Fondée en 1720 par Alexandre Monro *primus*, l'Ecole de médecine de l'Université doit principalement au Conseil municipal ses perfectionnements successifs. En 1724 on établit une chaire des « instituts de médecine » ; en 1726 deux chaires pour la théorie et la pratique de la médecine, deux professeurs de chimie. Pour la première fois ces professeurs sont expressément autorisés à préparer et à examiner les candidats au grade de docteur en médecine. Aussi peut-on indiquer l'an 1726 comme le véritable point de départ de la Faculté universitaire. D'ailleurs la même année vit l'organisation d'un département spécial d'obstétrique. Nommé d'abord professeur pour la ville, le premier représentant de cette nouvelle matière d'enseignement (le premier qu'ait jamais nommé une Ecole de médecine) devint en 1739 professeur au « Collège de la Ville », c'est-à-dire à l'Université. Ce fut en 1738 qu'eut lieu un événement de la plus haute importance pour la Faculté, la fondation de la sus-dite « Infirmerie Royale », et, la même année, la chaire de botanique fut convertie en une chaire effective de « médecine et botanique ». Grâce à la fondation de l' « Infirmerie », la médecine clinique s'organisa, en 1646-7, sous les auspices du professeur Rutherford ; nous relevons ensuite la fondation des chaires de matière médicale (1768), d'histoire naturelle (1770), de chirurgie clinique (1803), de médecine légale (1807), de pathologie (1831), de chirurgie (1831) — séparée désormais de l'ancienne chaire d'anatomie — et, en dernier lieu, d'hygiène publique (1898). Le

(1) Un siècle plus tard ce commerce infâme poussa deux individus nommés Burke et Hare à assassiner environ quinze personnes, afin d'en vendre les cadavres aux chirurgiens d'Edimbourg. Ayant, en général, étouffé ses victimes, l'un de ces assassins a donné à la langue anglaise le mot « burke » (étouffer).

(2) Les dépenses actuelles de l'hôpital s'élèvent à plus d'un million par année, les souscriptions annuelles à 350.000 francs, les legs de l'année dernière à 1.700.000 francs, les fonds accumulés à douze millions et demi. Quant aux bâtiments, au site, etc., on en estime la valeur au moins à vingt millions de francs.

grand « Royal Botanic Garden » est à la disposition des professeurs et des étudiants en médecine; l'Université possède d'excellents laboratoires et musées (Musée d'Anatomie, etc.).

En 1767 la Faculté publia de nouveaux *statuta solennia*, qui réglaient les conditions d'obtention du grade de docteur en médecine. D'après ce système le candidat, ayant d'abord suivi tous les principaux cours de médecine, devait subir un examen en lettres et en médecine, présenter une thèse, passer ensuite un examen oral plus difficile, et enfin défendre sa thèse — le tout en latin. D'après ces statuts, qui, modifiés de temps à autre, subsistèrent jusqu'en 1833, le chiffre des candidats aux grades augmentait toujours, s'élevant en 1827 à 160, tandis que le chiffre des candidats en lettres baissait peu à peu, menaçant même de disparaître entièrement. En 1833 les vieux règlements de la Faculté de médecine furent modernisés ; le latin, comme langue obligatoire, fut aboli; les examens furent divisés en partie théorique et partie pratique ; et, pour la thèse, le latin fut déclaré facultatif. Ce nouveau système dura jusqu'à la réforme de 1858.

Il faut que nous rebroussions chemin afin de retracer l'histoire des autres Facultés. Le règne du Principal Guillaume Carstares (1703-15), homme de lettres, homme d'Etat et théologien distingué, marque le commencement d'une nouvelle époque dans l'histoire de l'Université. En 1693 Carstares avait déjà obtenu du roi Guillaume III, la concession de mille deux cents livres (30.000 francs) par année, appartenant aux vieux revenus épiscopaux, dans le but de fonder une nouvelle chaire de théologie et dix bourses pour les étudiants de théologie dans chacune des Universités écossaises. En conséquence, un professeur *regius* d'histoire ecclésiastique fut nommé à l'Université d'Edimbourg ; mais pour empêcher qu'à l'avenir on ne créât à l'Université une chaire que le Conseil municipal n'aurait pas fondée, le Conseil demanda, que l'entrée en fonction du nouveau professeur, nommé par le Roi, ne portât aucun préjudice à ses privilèges. Plus tard, en 1707, la moitié des revenus ainsi concédés par Guillaume III, fut détournée par la reine Anne qui affecta la somme à l'érection d'une nouvelle chaire de « droit public, droit naturel et international ». Voici donc quel était à cette époque — époque de l'Union de l'Ecosse à l'Angleterre —, le tableau du personnel de l'Université d'Édimbourg. Il comprenait le Principal ; les professeurs de théologie, d'hébreu et d'histoire ecclésiastique ; les professeurs de mathématiques et de botanique; les trois professeurs de médecine (qui n'étaient guère que nominalement en fonctions) ; le professeur de droit public ; quatre régents de philosophie et un régent d' « humanités ». Avant cette époque, il y avait eu, à plusieurs reprises des discussions sérieuses entre l'Université et ses patrons bourgeois, mais, désormais, grâce à la sagesse de Carstares, l'Université allait prendre un nouvel essor et jouir d'une prospriété remarquable pendant plus d'un siècle. Depuis 1720, comme nous l'avons vu, la Faculté de médecine joua toujours un grand rôle, mais le développement des Facultés des lettres et de droit ne fut guère moins important.

Dès l'époque de l'Union des deux pays, la Faculté des lettres entre dans une nouvelle phase. Au système de l'enseignement de toutes les matières différentes par des régents, on substitue un enseignement plus

solide par des professeurs spéciaux, professeurs de grec, de latin (« humanités »), de logique et métaphysique, de mathématiques, de physique, de morale, et sur les instances de Carstares, on réorganise les cours d'après les modèles des Universités d'Utrecht et de Leyde. L'étudiant doit consacrer sa première année au latin, qui devient, pour la première fois, matière obligatoire dans les examens pour le grade de *magister artium*; la seconde année doit être occupée à l'étude du grec, la troisième à celle de la logique, la quatrième à celle de la physique, tandis que les mathématiques et la morale sont des matières facultatives. Mais, avec l'abolition des régents qui avaient toujours, avec beaucoup de zèle, dirigé leurs étudiants vers l'obtention du grade ès arts, l'habitude de rechercher ce grade se perdit très rapidement. Au « chauffage » assidu des régents succéda la négligence, fatale de la part des étudiants, d'un système d'études suivi et régulier. Pendant cette époque on crée, il est vrai, deux nouvelles chaires très importantes, celle d'histoire (1719), celle de rhétorique et de littérature anglaise (1762), plus tard les chaires d'astronomie (1785), d'agriculture (1790) et de musique (1839); mais ces matières restent toujours facultatives, comme, du reste, le deviennent, peu à peu, toutes les autres matières. Car, de plus en plus, on prend l'habitude de ne suivre que les cours les plus utiles ou les plus intéressants et de négliger presque entièrement la candidature aux grades et voici quel fut le résultat de cette négligence. De 104 grades ès arts (nombre maximum), conférés en 1705, le chiffre s'amoindrit constamment pendant un siècle et demi et vers le milieu du dix-neuxième siècle, il menace d'être réduit à zéro. En vain, à plusieurs reprises, le Sénat de l'Université essaya de porter remède à cette situation, la première grande réforme universitaire de 1858, seule, a réussi à rétablir des cours systématiques, conduisant aux grades ès lettres, en théologie et en droit. Depuis cette réforme, la Faculté des Arts a été renforcée par la fondation des chaires du génie civil, de géologie, d'économie politique, des sciences de l'éducation, des beaux-arts (archéologie, etc.), des langues celtiques, d'histoire moderne et d'histoire ancienne (d'Ecosse). C'est la réforme récente (1889-98) qui a donné à ces chaires une sphère d'activité effective.

Beaucoup plus jeune que les Facultés des lettres et de théologie, la Faculté de droit eut pour origine la fondation de la chaire de droit public (1707). En 1710 le Conseil municipal lui adjoignit la chaire de droit romain et en 1722 celle de droit écossais. Le dix-neuvième siècle érigea les chaires de médecine légale (1807), de notariat (1825) et d'économie politique (1871). Mais ce sont les réformes de 1858 et 1889 qui ont donné pour la première fois à ces chaires une importance pratique et qui ont créé une véritable Faculté de droit.

Pendant la même période d'un siècle et demi (1707-1858), la Faculté de théologie était restée peu vivante. Il semble que l'Assemblée générale de l'Eglise écossaise n'ait exigé de ses pasteurs que peu de théologie et encore moins d'histoire ecclésiastique, tandis que l'hébreu était toujours considéré comme une matière facultative. En 1847 la Faculté reçut sa quatrième chaire, celle de critique biblique, mais il existe, depuis 1870 seulement, un système d'enseignement qui conduit les étudiants au grade de bachelier en théologie.

Tels sont les éléments dont se composent aujourd'hui les six Facultés

de l'Université d'Edimbourg, celles des lettres, de théologie, de médecine, de droit, tandis que celles des sciences et de musique se sont tout récemment détachées de la Faculté des lettres. L'année 1858 marque la fin de l'ancien régime, la période 1858-89 est celle d'une transition très importante ; la période 1889-1900 est l'époque où l'Université a atteint sa majorité et où elle offre un enseignement beaucoup plus suivi et plus varié que jamais.

Voici les causes principales de l'état languissant de nos Universités sous l'ancien régime : absence d'un examen d'entrée préalable, manque de système, négligence des grades, insuffisance des traitements de beaucoup des professeurs, et surtout le grand découragement que produisait chez la plupart des professeurs le fait des bancs vides dans leurs classes. Seule la médecine, soit comme matière de grande importance scientifique, soit comme gagne-pain attrayant, fut prospère presque sans relâche à l'Université d'Edimbourg.

Plusieurs fois le Sénat de l'Université avait essayé de porter remède à la décadence, mais le Conseil municipal réclamait toujours son ancienne autorité. De là de fréquentes et sérieuses discussions entre le Conseil et le Corps enseignant. En 1824, par exemple, le Sénat voulait faire de nouveaux règlements pour l'obtention des grades, mais le Conseil lui objecta que seuls le « Lord Provost », les magistrats et le Conseil de la ville d'Edimbourg étaient revêtus du pouvoir de gouverner l'Université. Il s'ensuivit entre le Sénat et le Conseil un litige prolongé, qui se termina en 1829 par un jugement de la « Court of Session », tribunal suprême de l'Ecosse, en faveur du Conseil. En 1842 le Conseil proposa de reconnaître quatre cours en médecine des « Royal Colleges » comme équivalents aux cours universitaires, afin qu'un candidat au grade en médecine de l'Université eût la liberté de se préparer aux examens en faisant une partie de ses études en dehors de l'Université. Revendiquant le droit exclusif de préparer les étudiants aux grades universitaires, le Sénat regarda cette proposition comme un empiétement insupportable sur ses privilèges. Le Conseil, au contraire, revêtu du pouvoir législatif en ce qui concernait l'Université, voulait supprimer le monopole réclamé par les professeurs et lui substituer une rivalité salutaire entre les deux Ecoles de médecine. Cette fois encore, après un litige acharné devant les tribunaux écossais et, en dernière instance, devant la Cour d'appel (House of Lords), le Conseil l'emporta sur le Sénat. Aussi, en 1855, la proposition du Conseil fut-elle enfin adoptée. D'autres hostilités éclatèrent de temps en temps entre le Conseil et le Sénat. Le plus souvent, au point de vue légal, le Conseil eut le dessus, mais il devenait peu à peu évident qu'un comité bourgeois, composé surtout de commerçants, n'était plus capable de diriger les affaires d'une grande Université nationale.

D'autres événements encore furent les avant-coureurs des réformes nécessaires. En 1826 une commission royale « pour l'inspection des Universités écossaises » fut nommée. Elle recueillit une masse de dépositions importantes et, en 1829, publia un rapport très complet sur l'état des Universités. D'après ce rapport la constitution des Universités devait être entièrement refondue. A l'avenir l'autorité suprême devait être confiée à un Chancelier, nommé par l'Etat, à un Recteur, élu par le Sénat et les gradués, et à un Conseil universitaire ; mais les fonds et le patronage

de l'Université devaient rester entre les mains du Conseil municipal. On proposait de reviser les cours en lettres, en théologie, en droit et en médecine, de fonder de nouvelles chaires, d'en abolir d'autres et d'instituer de nouveaux grades ès lettres, en théologie et en droit. Excellent sous quelques rapports, imparfait sous d'autres, ce projet n'ayant indiqué aucun moyen de couvrir les frais des réformes proposées, resta lettre morte. Mais il marqua, au moins, l'aube de l'ère nouvelle ; il aplanit la voie aux réformateurs ; il faisait présager la prochaine autonomie de l'Université. Un peu plus tard la Faculté des Arts rédigea de nouveaux règlements pour l'obtention du grade de *magister artium* ; elle conféra ce grade dans ces conditions à environ douze candidats par année jusqu'en 1863, époque à laquelle commença le nouveau régime. Mais l'événement qui précipita le plus la décadence de l'ancien régime fut la célèbre « Disruption » de l'Eglise écossaise de 1843, schisme remarquable qui donna naissance à la nouvelle Eglise libre. Presque la moitié de la population de l'Ecosse ayant quitté l'ancienne Église, les bons bourgeois paisibles du Conseil municipal se trouvèrent soudain divisés en deux camps hostiles. Troublé ainsi par des querelles ecclésiastiques, le Conseil devint de moins en moins capable de diriger les affaires de l'Université. Comme dernier présage de la révolution imminente, nous avons à signaler un acte du Parlement de 1853, qui mitige à l'avenir (excepté en ce qui concerne les professeurs de théologie) la déclaration de fidélité à l'Eglise nationale que devaient faire tous les professeurs. Désormais l'ancienne suprématie de cette Eglise devait être diminuée ; presque tous les professeurs seraient libres de professer une autre foi que celle de l'Eglise nationale.

Les Universités écossaises ont subi deux grandes réformes, dont la première fut décrétée par un acte du Parlement de 1858 et la seconde par un autre de 1889. Leur histoire se divise donc en deux périodes distinctes. Quelque féconde que fût la première réforme, la seconde a donné aux Universités une sphère d'activité beaucoup plus vaste. Pour accomplir ces deux réformes les réformateurs, les professeurs, les législateurs et d'autres personnes intéressées ont déployé une énergie très remarquable. Les procès-verbaux et les règlements publiés par les deux commissions, qu'avaient nommées les susdits actes du Parlement, remplissent à eux seuls deux ou trois gros volumes. Nous passerons sous silence les détails de ces réformes ; nous ne nous occuperons que de leurs traits distinctifs ; nous ne nommerons que quelques-uns de leurs auteurs principaux.

Pendant plusieurs années avant la première réforme (1858...) une société très influente, « pour le perfectionnement des Universités écossaises, » avait soigneusement élaboré une nouvelle constitution universitaire. Parmi ses membres les plus actifs et les plus habiles on comptait MM. Blackie et Lorimer, deux professeurs distingués de l'Université d'Edimbourg. Leur projet de réforme, transformé en bill par le Lord Advocate Moncreiff (membre du Parlement et ministre pour l'Ecosse), fut plus tard soumis au Parlement par son illustre successeur, le Lord Advocate Inglis, et accepté comme loi. Ayant établi les principes généraux de la réforme, le même acte du Parlement en confia l'exécution à une commission, dont Lord Inglis fut nommé président. Cette réforme est à peu près la même pour les quatre Universités écossaises, mais il s'agit ici

surtout de celle d'Edimbourg. Tout d'abord le Conseil municipal, jusque là souverain de l'Université, se voit détrôné. Tout en convertissant l'ancien « Town's College » en Université nationale, la réforme reconnaît le grand mérite des vieux fondateurs et patrons de ce collège, en conserve encore la mémoire et leur accorde quelque pouvoir : sur sept « Curateurs de patronage, » quatre doivent être nommés par le Conseil municipal, tandis que, d'autre part, le Lord Provost et un autre représentant du Conseil municipal doivent être membres de l' « University Court ». Mais c'est au Sénat qu'on confiait maintenant la direction de toutes les affaires de l'Université, tant financières que pédagogiques, sous la surveillance de l' « University Court, » comme cour d'appel. Le Sénat universitaire se compose du Principal et des trente professeurs (aujourd'hui quarante-et-un) ; la « Cour » est composée du Principal, du Recteur (qui n'assiste que rarement aux séances), de deux assesseurs, nommés par le Chancelier et le Recteur, du Lord Provost, d'un représentant du Conseil municipal, d'un représentant du Conseil général et de deux délégués du Sénat. Le Conseil général. composé de tous les anciens gradués de l'Université, doit élire le Chancelier et aussi (avec le Conseil général de St-Andrews) un membre du Parlement, tandis que les Etudiants seuls choisissent leur « Lord Rector. » Le Principal, nommé par les « Curateurs de patronage, » est président du Sénat et chef effectif de l'Université, tandis que les postes de Chancelier et de Recteur ne sont guère qu'honorifiques. Le Conseil général, dont les membres sont dispersés dans toutes les régions de l'Empire britannique, ne prend aucune part à l'administration universitaire, mais il nomme un représentant à l' « University Court » et ses membres ont le droit de se réunir de temps en temps afin de discuter les affaires académiques. L'Université, après bien des luttes et des vicissitudes, a atteint une autonomie presque parfaite. L'Etat, qui ne contribua d'abord au maintien de l'Université que pour la somme d'environ 25.000 francs par année (mais qui a augmenté cette somme peu à peu jusqu'à 150.000), ne se mêle pas à l'administration académique, tandis que les dignes représentants, dont se compose l' « University Court », veillent sur les intérêts des étudiants, des professeurs, du public et de la ville d'Edimbourg.

Ce fut là la première grande réforme constitutionnelle. Examinons un peu les réformes relatives à l'instruction. Le but principal des réformateurs, c'était de conduire les étudiants aux grades universitaires d'après un système suivi et solide. A cet effet on réorganisa les cours dans les Facultés de médecine, des lettres et de droit. Personne ne pouvait à l'avenir obtenir le grade de bachelier en médecine et celui de maître en chirurgie sans avoir passé un examen préalable (examen de fin d'études), sans avoir suivi régulièrement tous les cours de médecine pendant quatre ans et subi des épreuves sur les connaissances scientifiques et sur les aptitudes professionnelles. Cependant l'étudiant était libre de suivre quatre des cours nécessaires dans une autre école de médecine. De même, l'avenue au grade de *magister artium* fut tracée d'une façon très précise. La Faculté des lettres ne comprenait que onze chaires : celles de latin, de grec, de mathématiques, de logique et métaphysique, de morale, de physique, de littérature anglaise, d'histoire, d'astronomie, d'agriculture et de musique. A son entrée à l'Université, l'étudiant avait le choix entre un cours d'études universitaires de trois ans ou de quatre ans. S'il

avait passé un examen préalable en latin, en grec et en mathématiques, ce cours n'était que de trois ans ; sinon il lui fallait quatre ans d'études pour parvenir au grade final. Les matières des cours prescrits étaient les sept premières sus-mentionnées ; l'histoire, l'astronomie, l'agriculture et la musique n'en faisaient pas partie. C'était là, sans doute, pour beaucoup d'étudiants, un ensemble admirable, mais, pour d'autres, trop étroit, trop rigide ; et, en ce qui concerne les professeurs, voici ce qui arrivait : les cours des professeurs des sept matières obligatoires étaient toujours très fréquentés; ceux des autres, ne conduisant à aucun grade ni diplôme, étaient presque entièrement négligés.

La première grande Réforme du dix-neuvième siècle avait émancipé, après « la guerre de trente ans », l'Université d'Edimbourg du joug du Conseil municipal ; elle lui avait donné l'autonomie, elle avait prescrit aux étudiants en lettres, en médecine et en droit des cours déterminés. Mais il y avait encore des lacunes sensibles. Afin de les combler, l'Université institua de nouveaux grades en théologie, en sciences et en droit, et, sans des difficultés imprévues, elle aurait institué aussi un grade en musique. Sous le nouveau régime du Sénat, elle atteignit une prospérité inouïe. Grâce à la générosité des particuliers, sept nouvelles chaires furent érigées et beaucoup de bourses et de prix furent offerts, soit pour l'entretien, soit pour l'encouragement des étudiants les plus distingués. Grâce à l'initiative et à l'énergie indomptable du Principal, Sir Alexander Grant (1) la Faculté de médecine fut installée dans un nouveau bâtiment admirablement aménagé, tandis que, grâce à la munificence de M. William Mac Ewan, membre du Parlement, on avait fait ériger l' « University Hall », l'un des plus beaux monuments de la capitale d'Ecosse. Le chiffre des étudiants a doublé, les fonds universitaires sont devenus trois ou quatre fois plus importants.

Pendant la période 1859-89 la prospérité de l'Université « *excrevit in immensum.* » Mais de nouveaux défauts se sont montrés peu à peu. Aussi de nouveaux réformateurs, soit parmi les professeurs, soit parmi d'autres membres de l'Université, soit parmi le public, se sont-ils levés. Les uns, objectant au système que l'administration d'une grande Université nationale ne devait plus être confiée au Sénat, composé des professeurs, voulaient la confier à l'University Court, dont les membres représentaient tout à la fois le Sénat, les Etudiants, la ville d'Edimbourg et la nation. D'autres, croyant qu'une seule avenue au grade de *magister artium* ne suffisait plus aux besoins modernes, désiraient offrir aux étudiants des alternatives, dans lesquelles l'histoire, les langues modernes, les sciences et d'autres matières seraient représentées. De même, beaucoup de professeurs, dont les cours ne préparaient les étudiants à aucun grade universitaire, et dont les salles de classes étaient presque toujours vides, voulaient faire valoir leurs matières d'enseignement, les estimant tout aussi importantes pour l'éducation que les *artes liberales* traditionnelles. Ceux-là se plaignaient aussi que leurs traitements ne s'élevaient qu'à la moitié, au tiers, quelquefois à un dixième seulement, des traitements de leurs collègues plus affairés. Aussi proposèrent-ils

(1) Auteur de « Story of the University of Edinburgh » (Longmans, Green, et Co. ; London, 1884), œuvre très importante dans laquelle une grande partie de ce résumé a été puisée.

d'introduire une espèce de libre échange entre les différentes matières et une répartition plus équitable des fonds universitaires. Enfin presque tous les réformateurs étaient d'accord qu'à l'avenir nul candidat à un grade universitaire ne devrait être admis aux examens sans certificat de fin d'études secondaires, ou sans avoir passé un examen équivalent.

Comment satisfaire à toutes ces demandes plus ou moins justifiées ? Ce fut la tâche très difficile que confia l'acte de Parlement de 1889 à une commission universitaire, composée de juristes, d'hommes d'Etat et de savants, sous la présidence du Lord Kinnear, juge distingué. La commission (1890-98) s'acquitta admirablement de cette tâche. Critiqués par toutes les Universités, puis revisés et quelquefois refondus par la Commission elle-même, les nombreux règlements qu'elle élabora peuvent se résumer assez brièvement. En voici les principes les plus importants :

Le Sénat universitaire est privé de l'administration financière de l'Université. Sous le régime précédent, il est vrai, l'Université d'Edimbourg avait joui d'une prospérité extraordinaire et toujours croissante ; mais il ne manquait pas de réformateurs, surtout en dehors du Sénat, qui soutenaient que le corps enseignant n'était ni assez impartial ni assez représentatif pour administrer les finances d'une Université nationale. Aussi les nouveaux règlements, depuis dix ans, restreignent-ils les fonctions du Sénat à la surveillance de l'enseignement et à l'exercice de la discipline universitaire, tandis qu'ils confient l'administration des finances à l'University Court. En même temps cette dernière a reçu un renfort considérable, consistant en deux nouveaux représentants du Sénat et trois autres du Conseil général, de sorte que, dans ce comité de treize personnes, il y en a toujours neuf au moins qui sont au courant des affaires universitaires (le Principal, quatre membres du Sénat, et quatre membres du Conseil général des anciens gradués).

D'après les nouveaux statuts de l'Université d'Edimbourg, les quatre Facultés se répartissent en six ; les deux nouvelles sont les Facultés des sciences et de musique. Quant à la Faculté de théologie le *status quo ante* est conservé, mais on peut remarquer, pour toutes les autres, plusieurs nouveaux règlements importants. Dans la Faculté des lettres, chaque candidat aux grades doit subir un examen d'entrée préalable ; mais après avoir passé le seuil de l'Université et rendu l'hommage dû aux matières d'études traditionnelles (langues classiques, mathématiques, philosophie etc., matières dont quatre ou cinq sont obligatoires), il peut choisir à son gré au moins deux des matières sur les sept qu'il lui faut nécessairement étudier. En d'autres mots, au lieu d'être forcé d'étudier les sept matières traditionnelles, il peut désormais, dans certaines conditions, choisir cinq sujets parmi douze qui ont une certaine préséance, plus deux, sans aucune condition, parmi seize autres environ (langues orientales, langues modernes, droit public, histoire constitutionnelle, droit romain, économie politique, sciences, etc.). De plus, le grade « avec mention honorable », qui n'existait jusqu'alors que pour les langues classiques, les mathématiques et la philosophie, est maintenant accessible aux étudiants distingués, pour six autres groupes de matières (langues orientales, langues modernes, littérature anglaise, histoire, etc.). Signalons encore ici une réforme très salutaire : il ne suffit plus que l'étudiant fréquente les cours qui le conduisent aux grades; il doit prendre part

aux travaux de la classe, faire des expériences dans les laboratoires, etc.; autrement il ne sera pas admis aux concours publics. Cette condition supprime presque entièrement le « chauffage », auquel les paresseux et les ignorants ont trop souvent recours. Chaque candidat aux grades, contraint, sous le nouveau régime, d'étudier régulièrement et de se préparer rationnellement aux examens, n'ose plus s'adonner à la paresse. C'est là un système d'*éducation* dans le vrai sens. Mais il n'est ici question, bien entendu, que de la grande majorité des étudiants. Il en est, sans doute, qui réussissent admirablement à se tirer d'affaire sans subir la discipline académique, sans invoquer l'aide des professeurs. Ce sont là les exceptions, c'est une petite élite; aussi, à ces étudiants de talent les Universités écossaises, en relâchant sensiblement la discipline du système ordinaire, offrent-elles des grades ès-lettres « avec mention ».

La dernière réforme a fait sensiblement diminuer le nombre des étudiants (dont le chiffre à l'Université d'Edimbourg a baissé depuis quelques années d'environ 500 unités), en imposant, dans toutes les Facultés, un examen d'entrée préliminaire, qui présente aux plus faibles une barrière infranchissable. En même temps elle a presque entièrement aboli les classes préparatoires, dont l'œuvre, quelque importante qu'elle soit, appartient évidemment aux « grammar schools » ou écoles secondaires. En excluant les étudiants trop jeunes ou mal préparés, elle a rendu aux professeurs leur vraie fonction, qui est de se préoccuper seulement de l'enseignement supérieur. Puis la réforme a admis, pour la première fois, dans la Faculté des lettres, l'étude des langues sémitiques, matière appartenant jusqu'ici à la Faculté de théologie, et des langues modernes, regardées jadis comme inférieures aux *artes liberales* traditionnelles. Elle a accordé à une vingtaine d'autres matières, tant scientifiques que littéraires, philosophiques ou historiques, les droits de cité; elle a presque décuplé le nombre des cours d'histoire ; elle a ouvert aux étudiants en lettres une foule de nouvelles avenues qui les conduisent aux grades de maître-ès-arts, de docteur en philosophie et de docteur ès-lettres. Elle a créé les nouvelles Facultés des sciences et de musique. Dans les Facultés de médecine et de droit, elle a réorganisé le système d'obtention des grades ; dans celle de musique elle a organisé des cours réguliers qui amènent les candidats au baccalauréat et au doctorat en musique. Enfin elle a admis les étudiantes aux cours dans les Facultés des lettres, des sciences et de musique et aux grades de ces Facultés, ainsi qu'aux grades en médecine, quoique, jusqu'à présent, les femmes ne soient pas admises aux cours de la Faculté de médecine à l'Université même.

Parmi les autres résultats de la réforme notons encore celui-ci ; elle a réussi admirablement à remplir les bancs, autrefois presque vides, de beaucoup de salles de classes et elle a assuré à tous les professeurs des traitements moins inégaux qu'ils ne l'étaient auparavant. C'est que tous les professeurs avaient été rétribués autrefois, en partie, en percevant pour eux-mêmes les droits payés par les étudiants. D'après l'ancien système, ceux dont les matières d'enseignement étaient seulement facultatives, ne recevaient que des traitements très modestes (5.000 ou 6.000 fr. par an, ou moins encore), tandis que ceux qui enseignaient les matières obligatoires touchaient de dix à quinze fois davantage (jusqu'à 50.000 ou 80.000 francs par an). Tout cela a été changé. C'est l'administration universitaire qui se charge de percevoir les droits d'inscriptions des étudiants

et de payer aux professeurs des traitements fixes, variant cependant, dans les différentes universités et selon les chaires, entre douze mille et cinquante mille francs.

Mais les Etudiants? De quelles classes de la société proviennent-ils? Où demeurent-ils? Quelle est leur façon de vivre? Existe-t-il pour eux une surveillance quelconque? Leurs frais d'entretien, à combien s'élèvent-ils? D'abord (nous admettons volontiers ce fait: nous en sommes fiers) les Universités écossaises sont moins aristocratiques que celles d'Oxford et Cambridge. Elles ressemblent plutôt aux Universités des autres pays. Elles sont essentiellement démocratiques. Les étudiants appartiennent à toutes les classes de la société, aux deux sexes et à différentes nationalités. Parmi les 2.922 étudiants inscrits à l'Université d'Edimbourg, l'année passée, il y en avait environ 800 venant d'Angleterre, d'Irlande, des colonies britanniques et des Indes et environ 60 de pays étrangers. Ce chiffre total comprend aussi 332 étudiantes.

Les étudiants sont en général très indépendants et « self-governing ». Ils ne sont que peu soumis à la surveillance de l'Université; il règne cependant parmi eux un esprit de corps salutaire, de sorte qu'on n'a que rarement à se plaindre de leur conduite. Il n'y a parmi eux que peu de flâneurs fashionables; la plupart sont de bons travailleurs; mais cela ne les empêche pas de mener souvent une vie assez joyeuse. Les étudiants écossais, réservés et tranquilles de nature, n'aiment pas beaucoup les plaisirs bruyants; chacun s'amuse à sa guise; mais la plupart d'entre eux, le samedi et pendant les vacances, font leurs délices des différents sports athlétiques. Très occupés pendant presque toute l'année, les étudiants en médecine n'ont pas beaucoup de loisir pour vaquer à autre chose qu'à leur travail; les étudiants en droit n'ont pas beaucoup de loisir non plus, vu qu'ils travaillent le plus souvent, pendant leur *curriculum* universitaire, dans les études des notaires et des avoués. D'autre part les étudiants en lettres et en théologie, qui suivent presque tous leurs cours pendant le semestre d'hiver, s'occupent assez souvent, pendant l'été et pendant leurs vacances, d'enseignement dans les familles ou dans les écoles, afin de subvenir aux dépenses de leur éducation universitaire.

Les étudiants résident en général où bon leur semble. Il y en a qui demeurent chez leurs parents; environ 300 autres s'installent dans les « University halls », organisés à leur usage par une société anonyme; la plupart préfèrent se loger chez les particuliers. Quant aux dépenses de leur entretien, elles varient en moyenne, tout compris, entre 1.300 et 3.000 francs par année, tandis qu'à Oxford et à Cambridge elles sont deux ou trois fois plus élevées.

Ce qui nous donne une idée encore plus claire des préoccupations de la plupart des étudiants, ce sont les nombreuses sociétés qu'ils ont fondées dans les buts les plus divers. Le chiffre total de ces sociétés, approuvées par le Sénat, jouissant de certains privilèges universitaires et autorisées à se réunir de temps à autre dans les locaux de l'Université, s'élève à environ quarante, dont six se composent d'étudiantes seulement. La plus importante de toutes, c'est le Conseil représentatif des Etudiants, fondé en 1884 et expressément reconnu par l'acte du Parlement de 1889 comme institution universitaire. Au moyen de ses sept comités, ce Con-

seil veille sur les intérêts des Etudiants, leur offre des divertissements, rédige leur journal hebdomadaire, maintient de bonnes relations avec d'autres universités et organise admirablement l'ordre et la discipline à l'occasion des réunions et des cérémonies publiques.

Œuvre très importante due à ce Conseil, l'« University Union », cercle universitaire, affecté spécialement à l'usage des Etudiants, fut fondée en 1886. Grâce aux efforts infatigables du Conseil, qui organisa dans ce but une grande fête et une vente immense, dont le produit s'éleva à 250.000 francs, le bâtiment de l'« Union » fut bientôt construit et, trois années plus tard, fut heureusement complété, ayant coûté, avec son ameublement, plus de 325.000 francs. C'est un club bien aménagé et très confortable, muni d'une bibliothèque, de salles de concert, de lecture, de billard, de jeux, d'un bon restaurant, etc. Inutile de dire que c'est le paradis de beaucoup d'Etudiants pendant leurs heures libres. Ces deux grandes sociétés subviennent surtout aux besoins sociaux et matériels des Etudiants. Il y a aussi deux sociétés politiques, l'une conservatrice, l'autre libérale.

Mais, pour le développement intellectuel, moral et physique des Etudiants, il y a beaucoup d'autres cercles plus importants encore : ce sont les cercles littéraires, scientifiques, sportifs, etc. Nous nommons en première ligne le plus grand et le plus recherché de tous, le Club Athlétique, avec ses six branches (« cricket », « football », « tennis », « golf », « rameurs », « boxing » etc.). Grâce à l'initiative des Etudiants, des professeurs, des amis et surtout de l'« University Court » et du généreux Principal, Sir William Muir, ce club important fut réorganisé en 1896 et muni, au prix de 300.000 francs, d'un admirable champ de sports, d'une étendue de plus de 5 hectares. Parmi les autres sociétés, nommons quelques-unes des plus importantes. Fondée en 1737, la « Royal Medical Society » se compose de membres de l'Université et des « Royal Colleges of Physicians and Surgeons ». Plusieurs sociétés scientifiques, religieuses, etc., ne sont ouvertes qu'aux étudiants et gradués de l'Université : les « Speculative » (1764), « Theological » (1776). « Dialectic », « Scots Law » « Diagnostic », « Philomathic », « Celtic » ; celles de musique, des sciences physiques, d'histoire, de chimie, d'agriculture, de morale, de photographie, etc. D'autres encore représentent des provinces écossaises, l'Angleterre, les Indes, les colonies, les diverses églises, les missionnaires, les ennemis de l'alcool. C'est là une liste des cercles et des sociétés qui, sans autres détails, mettra le lecteur à même de se figurer assez clairement la vie très active et très variée que mènent la plupart des Etudiants à l'Université d'Edimbourg.

J. Kirkpatrick,

Professeur à l'Université d'Edimbourg.

LE COLLÈGE NATIONAL DES SOURDS-MUETS

à Washington, D. C., Etats-Unis d'Amérique

En 1857, fut établie à Washington, capitale des Etats-Unis, une institution pour l'éducation des sourds-muets du district fédéral. Cette institution qui prit le nom de « Columbia Institution » n'était, dans ses premières années d'existence, qu'une école primaire locale. Mais dans son cinquième rapport annuel, publié en 1862, elle annonça le dessein d'établir, sitôt que l'entreprise serait réalisable, un département supérieur où les sourds-muets des Etats-Unis pourraient recevoir une instruction secondaire et supérieure.

Deux ans plus tard, en 1864, le projet fut mis à exécution, et le collège s'ouvrit avec sept élèves et deux professeurs.

Le Congrès fédéral s'empressa de lui offrir son concours, et vota une somme d'une valeur équivalant à 130.000 francs pour l'achat de terrains convenables autour de la « Columbia Institution », et l'année suivante 200.000 francs furent employés par le gouvernement à la construction d'une maison définitive.

Dans les années qui suivirent, les donations privées et les fonds votés par le Gouvernement pourvurent à l'agrandissement des terrains, à l'extension des bâtiments, à l'entretien des professeurs et à l'éducation gratuite d'étudiants pauvres, et aujourd'hui son installation est telle qu'il peut recevoir les jeunes sourds-muets de toutes les parties du pays et leur donner un cours d'études d'une durée de cinq années, en plus des cours qu'ils suivent de sept à dix ans dans les institutions primaires. La première année, les matières enseignées sont : grammaire et composition anglaise, histoire d'Angleterre, latin et algèbre. La seconde année : algèbre, géométrie, composition anglaise, histoire anglaise et universelle, latin, grec (facultatif). La troisième année : trigonométrie, mesurage et levé des plans, zoologie, botanique, chimie, latin, grec (facultatif), littérature anglaise. La quatrième année ; philosophie naturelle, astronomie, chimie et manipulations chimiques, physiologie et hygiène, français, grec (facultatif), histoire de la civilisation, rhétorique et logique. La cinquième année : composition et littérature anglaise, allemand, géo-

logie, minéralogie, sciences philosophiques et morales, évidence du christianisme, économie politique, droit international et études esthétiques.

L'année dernière, le nombre des étudiants était de cent deux, et depuis la fondation du collège le chiffre total monte à plus de cinq cents, et représente un ensemble de plus de trente-cinq Etats de l'Union fédérale.

Les diverses carrières que suivent ces élèves, montrent d'une manière décisive que leur instruction les a rendus capables de remplir des fonctions plus utiles que celles auxquelles ils auraient pu aspirer sans elle. Ainsi, pour ne citer que les plus importantes, plus de cinquante se sont consacrés à l'enseignement. Dix font du journalisme. Plusieurs sont entrés dans le service civil du gouvernement: l'un d'eux, après s'être rapidement élevé à une haute position responsable, a résigné depuis pour se faire avocat, et plaider les questions de brevets. Plusieurs sont devenus architectes, deux font partie de la direction du collège. D'autres sont devenus ministres de l'église. pour les sourds-muets. Plusieurs sont au service d'entreprises commerciales ou autres. Trois sont devenus maîtres des postes dans des villes considérables.

A présent le collège est entretenu presque entièrement aux frais du gouvernement fédéral.

Les Chambres nous donnent plus de 250.000 francs par an, à titre de subvention.

Nous apprenons à une grande partie de nos élèves à parler.

En terminant le rapide aperçu que je viens de vous faire sur les heureux résultats que l'instruction supérieure des sourds-muets doit à l'établissement d'une institution spécialement consacrée à cet effet, je ne puis faire de meilleur vœu que celui de voir bientôt s'élever en Europe des établissements de ce genre. Car, plus que les autres, les sourds-muets ont besoin de puiser aux trésors du savoir, afin de suppléer à la privation des deux liens qui rattachent le plus entre eux l'être intérieur à la nature, et aussi afin de leur apporter les consolations sans nombre qu'ils ne pourront manquer d'éprouver dans l'intime commerce des chefs-d'œuvre de l'esprit humain.

EDOUARD M. GALLAUDET, Ph. D., LL. D.

Président du « Gallaudet College » pour les sourds-muets.

CHRONIQUE DE L'ENSEIGNEMENT

Pays-Bas

L'avènement tout récent d'un ministère de la droite, sous la présidence du Dr Kuyper, savant professeur, homme politique, journaliste, orateur de premier ordre, ne manquera pas d'amener certains changements dans l'organisation de l'instruction en Hollande. Le président du Conseil et ses collègues, ainsi que la majorité actuelle du Parlement, sont partisans de la liberté absolue de l'enseignement et ont toujours combattu la neutralité que la loi impose à l'école primaire publique. On doute cependant qu'ils se hâtent de proposer en cette matière des mesures trop radicales.

Comme M Kuyper est le directeur et un des professeurs de l'Université libre, que l'extrême droite du protestantisme a fondée à Amsterdam il y a quelque dix-sept ans, on se demande s'il va accorder à cette institution le droit de conférer des grades « cum effectu civili ». Jusqu'ici ce droit a été réservé par la loi aux trois Universités de l'Etat et à l'Université municipale d'Amsterdam. L'Université libre, qui n'a, du reste, ni une Faculté de médecine, ni une Faculté des sciences, peut accorder à ses élèves des titres scientifiques, mais qui ne mènent à rien. Peut-être les Universités de l'Etat seront-elles dépouillées de leur privilège et y aura-t-il désormais des commissions spéciales chargées de délivrer, au nom de l'Etat, des diplômes d'avocat, de médecin, de professeur. Le public attend, sinon avec impatience, au moins avec une grand curiosité.

Russie

La réforme de l'enseignement secondaire. — Il existe deux types d'enseignement secondaire en Russie : l'enseignement non-classique (*écoles réales*) et l'enseignement classique (gymnases) (1). C'est ce dernier qui a suscité les critiques les plus nombreuses, tant *dans son principe* que *dans les détails*. Les adversaires du système classique gréco-latin, instauré par le ministre D. Tolstoï et continué par Delianov, mettaient en relief : l'inanité des résultats obtenus, le défaut de correspondance entre les moyens d'instruction et les fins sociales (besoins de l'Etat et de la société, carrières, etc.), l'inertie et le formalisme (administratif et pédagogique) érigés en système.

Un des premiers actes du ministre Bogolèpov, qui a succédé à Delianov, fut d'entreprendre une enquête générale sur l'état de l'enseignement secondaire. Des commissions, où tous les ordres d'enseignement avaient été convoqués par les curateurs, apportèrent beaucoup de zèle et de travail et une grande indépendance d'esprit à la tâche que le ministre leur demandait. Les travaux de ces commissions furent concentrés au ministère, mais à part deux ou trois petites réformes de détail, rien d'important, en principe, n'avait encore été entrepris, après un intervalle de deux ans à peu près, lorsque survint la mort tragique du ministre.

Ce meurtre, accompli en pleine crise universitaire, inspiré peut-être

(1) Nous ne parlons pas des écoles spéciales secondaires : de commerce, techniques, industrielles, etc.

par des motifs de vengeance politique non exclusivement individuels, pouvait faire concevoir des inquiétudes au sujet du sort des réformes depuis longtemps projetées. Heureusement la gravité des circonstances fit enfin reporter sur le poste de ministre de l'instruction publique, jusqu'alors un peu effacé, l'attention qui doit lui revenir légitimement dans un grand pays. En nommant un grand dignitaire de l'empire, ancien ministre de la guerre, serviteur éprouvé de son maître, l'empereur Nicolas indiquait toute l'importance qui devait être accordée désormais à l'instruction publique.

N'abandonnant pas le projet de son prédécesseur, le général Vannovsky a convoqué, sous sa présidence, du 28 mai au 7 juin (style russe) une commission de 24 membres. Nous faisons connaître les principales mesures adoptées par cette commission. Elles n'ont pas toutes encore d'ailleurs un caractère définitif; avant de recevoir la sanction officielle, elles seront examinées par les *conseils de curateurs* (composés, sous la présidence du curateur, des directeurs des établissements d'instruction de la ville où siège le curateur) et par les *conseils pédagogiques* (comprenant le directeur et les professeurs de l'établissement) de quelques établissements, puis elles viendront, en dernière instance, chez le procureur du saint-synode, chez le métropolite de Pétersbourg et chez les ministres ayant dans leur ressort des établissements d'instruction. Si des changements peuvent donc être apportés à la réforme ci-dessous, cependant, comme nous allons le voir, certains points vont être introduits dès l'année scolaire 1901-1902.

Nous n'insisterons pas sur l'objet, le but assignés par la commission à l'école secondaire, nous ne marquerons que les réformes les plus significatives.

La durée des études est de sept ans, au lieu de huit, comme cela existait. Les trois premières classes ont un programme commun et obligatoire, comprenant les objets suivants : instruction religieuse, langue russe, histoire russse et universelle, géographie, arithmétique, sciences naturelles, langues modernes, dessin et écriture. Le système de bifurcation a été adopté à partir de la quatrième classe, les uns complètant les études faites jusque-là, les autres remplaçant celles-ci par la langue latine. Les objets communs pour les deux groupes sont : l'instruction religieuse, la langue russe avec des notions de logique, les littératures russe et universelle, des notions de droit, la connaissance de la patrie, le français et l'allemand, les mathématiques, la physique, la cosmographie, les histoires russe et universelle, la géographie et les sciences naturelles.

L'intérêt capital de la réforme est dans la suppression (dès cette année scolaire) du latin dans la Ire et la IIe classe, du grec dans la IIIe et la IVe. Le grec et le latin ne forment plus les assises fondamentales de tout l'enseignement. Ces deux langues ne seront maintenues, d'après ce projet, que dans un gymnase pour les villes d'Université suivantes : Pétersbourg, Moscou, Kiev, Varsovie et Youriev (1). Le grec peut être enseigné, en tant qu'objet facultatif, dans d'autres gymnases, si les ressources budgétaires de l'établissement, le nombre des postulants, etc., le rendent nécessaire.

(1) Un journal russe faisait remarquer l'oubli d'Odessa, ou l'on entend le grec moderne parlé par des membres de la colonie grecque.

Les certificats de maturité sont supprimés et remplacés par un certificat constatant que l'élève a terminé ses classes avec succès.

Quelles seront maintenant les conditions d'entrée à l'Université ? 1° Ceux qui ont étudié les deux langues anciennes peuvent être admis dans toutes les facultés sans subir un examen spécial ; 2° ceux qui n'ont étudié que le latin — dans la faculté historico-philologique et dans la faculté de théologie de Youriev avec un examen complémentaire de langue grecque ; 3° l'admission dans toutes les autres facultés des candidats n'ayant étudié que le latin et de ceux n'ayant étudié aucune langue ancienne, aura lieu d'après les règles et les programmes qui devront être préparés par les facultés et ratifiés par le ministre de l'instruction publique. Il est à présumer qu'en conséquence de la réforme concernant le grec et le latin, aucune de ces deux langues ne sera exigée des candidats désirant entrer, par exemple, dans les facultés des sciences physiques et naturelles ou mathématiques.

La question du personnel enseignant a ensuite tout naturellement préoccupé la commission, guidée par ce principe que l'instruction théorique est insuffisante, si le maître ne possède pas en même temps une bonne préparation pédagogique.

Plusieurs projets ont été proposés pour la préparation des maîtres : 1° un institut pédagogique spécial fermé, établi près d'un gymnase d'internes ; 2° des cours pédagogiques, annexés à des établissements d'instruction, sous la direction d'un directeur d'établissement et de maîtres expérimentés ; 3° des séminaires pédagogiques, non annexés à des établissements déterminés, mais donnant la possibilité aux candidats pédagogues de visiter plusieurs écoles, d'assister aux leçons, de remplacer les professeurs, de donner des leçons d'épreuves dans divers établissements. De ces trois propositions le rapporteur de la commission a donné la préférence aux deux premières.

La commission s'est particulièrement occupée de la préparation des professeurs de langues vivantes. La Russie les reçoit presque toujours, pour l'enseignement du français, des pays de langue française et pour l'enseignement de l'allemand, des provinces Baltiques ou de l'Allemagne. Elle ne forme pas, comme les autres pays, ses propres professeurs dans les Universités. La Commission propose de mettre fin à cet état de choses afin de s'assurer un personnel répondant par la quantité et par la qualité aux nécessités pédagogiques.

Enfin la commission rend sensible le rapport qui existe entre la situation matérielle des membres de l'enseignement et la qualité de cet enseignement. Elle conclut qu'il est nécessaire d'améliorer cette situation matérielle et de produire « des changements qui rendent la carrière pédagogique plus attrayante et concourent en même temps à ranimer la corporation pédagogique, en relevant l'énergie et l'intérêt pour l'œuvre ». Puissent les braves gens, modestes et dévoués, qui se vouent là-bas à cette carrière, recevoir bientôt la satisfaction de ce vœu équitable !

La réforme de l'orthographe. — Après la France, l'Allemagne et la Russie se préoccupent de réformer l'orthographe officielle. En Russie, le problème a été récemment posé devant l'opinion à la *Société de pédagogie de Moscou,* qui comprend des professeurs d'enseignement supérieur et d'enseignement secondaire. Les dernières séances de l'année académique

1900-1901 ont été consacrées à cette question. Deux camps se sont formés: les conservateurs, représentés à une des séances par M. Lopatine, professeur de philosophie à l'Université, et les réformistes, ayant à leur tête M. Brandt, professuer de langue russe à l'Université, auteur d'une brochure que nous avons sous les yeux sur le caractère faussement scientifique de l'orthographe russe, et M. Sakouline, professeur de gymnase, qui expose à la Société le plan de la réforme. Plusieurs des arguments mis en avant pour la justifier ne sont pas sans analogie avec ceux qu'ont fait valoir les philologues français, de même que certaines simplifications proposées à Moscou paraissent trop radicales ou excessives, même à des partisans convaincus de la réforme, comme cela a eu lieu en France. Pour notre part, nous croyons à la nécessité du principe de la réforme. L'alphabet russe pourrait être allégé de quelques lettres (M. Brandt serait porté à en supprimer de 3 à 4) et signes diacritiques, et il serait pratique de s'entendre sur l'orthographe de certains mots diversement écrits. Si la campagne commencée se poursuit, ce sera à la *section de langue russe* de l'Académie des sciences de Pétersbourg de trancher définitivement ce débat.

F. L.

Université de Caen : Faculté de Droit

Cours publics. — La tradition de ces leçons se continue à la Faculté. M. le doyen Villey a été empêché cette année, par un deuil de famille, puis par les deux sessions du Conseil supérieur de l'instruction publique, d'ouvrir le cours public qu'il avait annoncé sur « les impôts en France ». Mais M. René Worms a pu donner une suite à ceux qu'il avait professés les années précédentes sur « l'histoire du socialisme ». Il avait antérieurement envisagé les origines du socialisme (1898-99), puis le socialisme en France dans la première moitié du XIXe siècle (1899-1900). Il a traité cette fois (1900-1901) du socialisme en Allemagne au XIXe siècle. Ce cours a été suivi par nombre d'étudiants en droit, candidats aux deux doctorats ou à la licence, par des étudiants en lettres, par des personnes étrangères à l'Université. Un groupe d'élèves de la division supérieure de l'Ecole Normale de Caen y a régulièrement assisté. Pour récompenser le zèle de ces derniers et pour affirmer le lien de l'enseignement supérieur et de l'enseignement primaire, la Société des Amis de l'Université de Normandie a décerné des prix à ceux d'entre ces jeunes élèves-maitres dont les notes attestaient le plus de conscience, d'intelligence, et de travail.

Doctorat ès lois. — Ce grade, réservé aux étrangers, n'a jusqu'ici été recherché que par un seul candidat, M. Dobrée, originaire de l'Ile de Guernesey. Il comporte, comme on sait, deux examens et une thèse. M. Dobrée avait subi, il y a deux ans, le premier examen avec toutes boules blanches. Parti depuis lors pour l'Afrique australe, où il servait comme volontaire dans l'armée anglaise, il est revenu il y a quelque six mois à Caen et au prix d'un labeur soutenu, il a passé son second examen fort honorablement encore. Son exemple mérite d'être signalé à l'attention des étudiants étrangers qui peuvent désirer recevoir de nos Facultés de droit un diplôme de docteur.

NOTES ET DOCUMENTS

I. — Appel à tous les membres de l'enseignement secondaire

La lutte contre la tuberculose est à l'ordre du jour : on constate en effet avec effroi que cette terrible maladie emporte chaque année près de 150.000 personnes, chiffre qui représente à peu près la population de Toulouse (147.696 habitants au dernier recensement). A Paris, cette affection donne 12.746 décès annuels (245 par semaine, soit 488,1 par 10.000 habitants — moyenne des années 1886 à 1895).

Les membres de l'enseignement ne sont pas épargnés, et dans un ouvrage récent (*La lutte contre la tuberculose*, J.-B. Baillière, 1901), le professeur Brouardel croit pouvoir affirmer (p. 79) que « ce n'est pas seu-« lement dans les grandes villes, où elle atteint un tiers des maîtres, « mais aussi dans les campagnes, que la tuberculose porte ses ravages. » « Il est tel département, dit-il plus loin, où il est exceptionnel de voir « des instituteurs vivre au delà de 35 à 40 ans ».

Or, quelles que soient les conditions dans lesquelles un homme s'est tuberculisé, la tuberculose est curable, surtout au commencement de la maladie. Mais si quelques malades ont chance de pouvoir se guérir avec leurs propres ressources, chez eux, grâce au traitement, à l'hygiène spéciale que leurs loisirs et leur fortune rendent possibles, il en est tout autrement pour la plupart, et en particulier pour les membres de l'enseignement. Pour les uns comme pour les autres, ce sont les sanatoriums qui donnent les meilleurs résultats : malheureusement ces établissements sont rares en France, et il est fort difficile d'y trouver une place, même lorsqu'on est en mesure de subvenir à toutes les dépenses que l'admission peut entraîner. Il n'y avait, tout dernièrement en France, que 280 lits, qui ont permis de soigner 840 tuberculeux par an, alors qu'en Allemagne, avec 5.571 lits pour ouvriers adultes, on a traité 22.000 malades dans 64 sanatoriums populaires, et qu'il reste encore 1.437 lits à la disposition des malades plus fortunés, dans 16 sanatoriums payants.

Des démarches ont été faites récemment en faveur des membres de l'enseignement primaire : elles ont abouti déjà pour le département de Seine-et-Oise et pour celui de la Seine, qui aura sous peu (à l'asile de Perray-Vaucluse) un pavillon spécialement réservé aux instituteurs et institutrices. Ceux-ci y trouveront, gratuitement l'air, la médication, les soins susceptibles de leur rendre la santé. Nous avons pensé qu'il ne serait peut-être pas impossible d'intéresser les pouvoirs publics au sort des membres de l'enseignement secondaire, et d'obtenir pour eux

quelques lits dans tel ou tel établissement déjà existant, public ou privé, où ils pourraient, sinon gratuitement, du moins dans des conditions vraiment abordables, soigner une affection à laquelle ils ne sont, eux aussi, que trop exposés. C'est pour faciliter notre tâche, que nous nous adressons à tous nos collègues : qu'ils veuillent donc bien nous envoyer leur avis à ce sujet, leurs encouragements, leurs conseils, voire même leurs critiques, car tout ce qu'ils nous diront nous sera précieux. Qu'ils cherchent dans leurs souvenirs ceux de nos collègues qui auraient pu bénéficier de cette hospitalisation, ceux qui, actuellement même, seraient heureux d'en profiter. Pour que nos efforts aient quelque chance de succès, il nous faut des documents, des chiffres, il faut que nous puissions dire, au moins approximativement, combien parmi nous auraient pu ou pourraient, annuellement, avoir besoin de recevoir des soins particuliers pour enrayer un mal qui ne pardonne guère quand, par négligence ou par nécessité, on ne le combat pas dès l'origine.

Adresser les communications à :

MM. Clairin, professeur au lycée Montaigne ; Féron, répétiteur au lycée Henri IV ; Malapert, professeur au lycée Louis le Grand ; Mangin, professeur au lycée Louis le Grand; Picavet, professeur au collège Rollin; Dr Plicque, 6, rue de Belzunce, Paris ; Dr Poirrier, répétiteur au lycée Montaigne ; Pruvost, répétiteur au lycée Montaigne.

II — Œuvre mutuelle des maisons familiales de repos pour le personnel de l'enseignement féminin (1)

Comité de patronage.— Mmes Barrias, Bayet, Paul Bert, Ch. Bigot, Bourrelier, Buisson, Ditte, V. Duruy, J. Ferry, Gréard, Lavisse, Lefèvre, Lebon, Liard, Mabilleau, Malmanche, Maspero, G. Perrot, Rabier, Rambaud, Thuillier, Edg. Zévort.

Conseil d'administration. — *Bureau.* — *Présidente* : Mme Marion, directrice de l'Ecole normale supérieure d'Enseignement secondaire, à Sèvres ; *Vice-Présidente* : Mme Dejean de la Batie, directrice de l'Ecole normale supérieure d'Enseignement primaire, à Fontenay-aux-Roses ; *Secrétaire générale* : Mlle Butiaux, professeur de lettres au Lycée Fénelon, 19, rue de l'Odéon ; *Secrétaire des séances* : Mlle Lemarquis, professeur d'anglais au Lycée Fénelon et au Lycée Victor-Hugo ; *Trésorière* : Mme Boutroux ; *Archiviste* : Mme Albert Dumont ; *Conseillères* : Mme Pierre Foncin ; Mlle Salomon, membre du Conseil supérieur de l'Instruction publique.

Membres du Conseil. — Mmes Allégret, directrice du Lycée de jeunes filles, Versailles ; Bourguet, directrice de l'Ecole normale d'institutrices de la Seine ; Boutet de Monvel, directrice d'un cours d'éducation ; Dumé, directrice d'Ecole primaire, Versailles ; Dupuy, professeur à l'Ecole normale de Versailles ; Lauriol, professeur de sciences à l'Ecole primaire supérieure Edgar-Quinet ; Landolphe, professeur d'anglais au Lycée Lamartine ; Leloutre, institutrice à l'Ecole communale, rue Madame ; Provost, direc-

(1) Siège social : 48, rue de Vaugirard, Paris.

trice du Lycée Fénelon ; Ryckebusch, surintendante des maisons de la Légion d'honneur, à Saint-Denis ; Sériès, professeur de sciences au Lycée Racine ; Tourangin, docteur en médecine.

Réunion générale annuelle du Dimanche 24 février 1901. — L'Assemblée s'est réunie dans un amphithéâtre de la Sorbonne, à 2 heures, sous la présidence de Mme Marion, présidente.

Ont pris place au bureau à côté de la présidente : Mme Boutroux, *trésorière* ; Mlle Butiaux, *secrétaire* ; Mlle Lauriol, *secrétaire des séances* ; Mlle Sériès, *trésorière adjointe* ; Mlle Salomon, *conseillère.*

La Présidente ouvre la séance, et prononce l'allocution suivante :

Nous sommes heureuses de nous retrouver ici plus que jamais pleines de courage et de bonne volonté.

L'idée fondamentale de notre œuvre s'affermit et se développe : nous avons eu des pensionnaires pendant les vacances ; une maison est complètement installée, une autre sera prête pour les vacances de Pâques. Plusieurs personnes aussi, en ce moment même, profitent des arrangements faits par nous avec certaines maisons de pensions de famille, dans le Midi ou des régions plus saines que leur résidence ordinaire.

Le nombre d'adhérentes augmente peu à peu, moins cependant que nous l'aurions désiré ; mais, c'est peut-être à cause de notre modestie, qui, préoccupée de faire discrètement le plus de bien possible, ne se décide pas à attirer sur l'œuvre l'attention du grand public. Nous avons bien défini notre œuvre, une œuvre mutuelle, et nous hésitons à recourir aux bonnes volontés déjà tant sollicitées.

Que faut-il faire ? Aller tranquillement de l'avant, sans bruit, mais sans faiblesse. et nous attirer ainsi, sans réclame, des sympathies nouvelles, qui viendront nous renforcer, et nous mettront à même d'atteindre la réalisation de notre idéal, la « Maison familiale », le foyer, le home, ouvert à tous les membres de cette grande famille dispersée dans tant de régions, mais unie par les sentiments dans une œuvre commune : la formation des générations nouvelles.

Mmes la Secrétaire et la Trésorière vont vous rendre compte en détail de nos travaux de l'année, et de l'état de notre budget. Nous espérons que ces exposés de notre situation et de nos projets seront approuvés par vous.

Mesdames (1).

Bien que nous ayons déjà deux ans d'existence, et que notre existence se soit manifestée par un certain nombre de services, beaucoup de personnes semblent ignorer le but que nous nous proposons. Je vais le leur rappeler, et vous dire ensuite ce que le Comité a pu faire pour mériter votre confiance.

Notre œuvre n'est pas une *association mutuelle de secours*, au sens où l'on entend généralement ces mots, elle est cependant une œuvre de mutuelle assistance, et elle a un but très déterminé. Elle s'adresse à *toutes les femmes qui enseignent*, à quelque ordre d'enseignement qu'elles appartiennent : enseignement secondaire, primaire de l'Etat, ou ensei-

(1) Allocution de la Secrétaire générale.

gnement libre. — Nous savons, par expérience, que la tâche de celle qui enseigne est très lourde, et que la fatigue est souvent excessive : mais on hésite à prendre un congé, d'abord parceque c'est onéreux, ensuite parce qu'on ne saurait trop où aller se reposer, et qu'il déplait souvent à une femme d'aller seule dans un hôtel. Nous voulons avoir, dans les différentes régions de France, des maisons de famille, où l'on pourra se reposer pendant toute la durée du congé. Le prix de la pension sera aussi modique que possible, et même si la sociétaire trouve la dépense au-dessus de ses moyens, le Comité donnera des bourses de séjour — dans la mesure de ses ressources. — Ces maisons ne sont donc pas des maisons de retraite, elles ne sont pas non plus des hôpitaux, elles sont encore moins des maisons de villégiature pour les familles ambulantes Ce sont des *maisons de repos*, et des maisons familiales, parce que nous nous considérons comme les membres d'une même famille, et que c'est avec tout notre cœur que nous accueillons celles qui ont besoin de notre aide.

Laissez-moi vous dire maintenant ce que nous avons fait cette année.

Nous avons eu la bonne fortune de rencontrer trois dames très charitable qui nous ont ouvert leur maison.

Mme Étien, à Courçon-d'Aunis, près de Niort ; Mme Desteuque, près de Reims ; Mlle Gruin, près de Compiègne.

Mme Étien a une grande maison très bien aménagée où elle reçoit pour un prix très modeste — en raison de tout le bien qu'elle fait — les pensionnaires que nous lui envoyons. Demandez à faire sa connaissance, et vous nous direz, comme les jeunes professeurs qui l'ont faite, que la maison de Mme Étien est la maison idéale de famille, tant on y est bien chez soi.

Mme Desteuque a fait construire un immeuble qu'elle met aussi à notre disposition, pour recevoir nos pensionnaires d'un bout à l'autre de l'année ; mais, ce dont nous ne saurions jamais assez remercier Mme Desteuque, c'est d'ouvrir sont propre foyer, c'est de mettre son grand parc à la disposition de l'œuvre, c'est de garder nos pensionnaires un demi-mois de plus qu'il n'est convenu, parce qu'elle ne les a pas encore assez gâtées à son gré.

Mlle Gruin nous a laissé pour plusieurs années la propriété de ses parents ; elle l'a fait réparer. Nous avons voulu prendre à notre charge une partie des frais (500 francs), et nous avons meublé et installé toute la maison. Un des membres du Comité, Mlle Lauriol, a même été récemment à Vic-sur-Aisne, pour faire à la maison sa toilette d'hiver en attendant le beau temps et les sociétaires.

Voilà le plus sûr de notre bien.

Indépendamment de ces trois maisons, nous avons, dans différents points de la France, des correspondants qui accueillent nos pensionnaires dans leur famille et leur rendent le séjour aussi agréable que reposant. C'est peut-être actuellement ce genre de maisons qui nous est le plus demandé. Aussi la correspondance n'a-t-elle pas chômé aux environs des vacances, et il y a bon nombre de personnes qui sont allées, sur nos indications, se réfugier dans les Pyrénées, dans les Alpes, le Jura et sur les côtes de la Manche, même dans les environs de Paris, ce qui s'explique en cette année d'Exposition.

La plupart des sociétaires se sont déplacées à leurs frais ; nous avons cependant donné dix bourses de séjour, et actuellement nous avons

encore des pensionnaires dans le Midi, soit du côté de Pau, soit du côté de Marseille.

Comme la bourse des institutrices n'est malheureusement pas très garnie, nous n'avons pas voulu que des frais supplémentaires trop élevés les empêchent de venir à nous. Le Comité a décidé que *toute association* (dans l'enseignement) qui pourra nous garantir cent adhésions, sera reçue dans la nôtre en payant une cotisation de 4 francs au lieu de 6 francs.

Les élèves de Sèvres ont accepté cet arrangement et envoient leurs remerciements au Comité.

Les élèves de Fontenay doivent discuter cette proposition dans une prochaine réunion.

Notre œuvre est donc bien vivante. Nous avons essayé de la faire connaître en priant MM. les Inspecteurs d'Académie d'insérer dans leur bulletin pédagogique les renseignements relatifs à l'œuvre. Nous avons écrit dans chaque département au journal le plus influent du pays, nous avons envoyé des circulaires aux déléguées et enfin nous avons fait appel à la charité privée.

Je ne puis pas vous dire qu'on nous ait toujours accueillies avec enthousiasme, ce serait trop demander, mais nous avons rencontré beaucoup de bonne volonté.

Ce qu'il faut maintenant, c'est que chaque sociétaire prenne à tâche de faire de la propagande autour d'elle et qu'elle dise bien haut que nous servons à quelque chose. Si nous ne faisons pas la charité — qui est parfois humiliante à recevoir, — nous nous employons à diminuer les difficultés et à rendre la route moins pénible — surtout moins solitaire. Mais nous ne pouvons être partout, ni tout faire, ni tout voir. C'est pourquoi nous faisons appel à votre bonne volonté. Donnez-nous vos idées, nous les étudierons en conseil. Cherchez-nous des pays de douce tranquillité, chez de braves gens. Envoyez-nous celles de vos amies qui ont besoin qu'on leur tende la main ; en un mot, soyez nos collaboratrices. Pensez de temps en temps qu'il y a des gens bien fatigués, bien tristes, bien seuls, et votre cœur vous fera trouver l'énergie d'oublier votre propre fatigue pour venir en aide à celle des autres. C'est comme cela que nous voulons être une œuvre d'assistance mutuelle. Il faut que les intérêts de toutes nous soient chers, il faut que nous soyons unies par le lien mystérieux et fort du devoir accompli, de la solidarité affectueuse et sincère, qui se prouve sans grands mots ni grandes phrases, par des actes.

Situation financière au 31 décembre 1900. — J'ai l'honneur de vous soumettre notre compte rendu financier pour l'année 1900 (1) :

I. — *Recettes.* — Nos recettes se sont élevées à la somme de 4.945 fr., ainsi répartie :

Cotisations et dons de membres honoraires, fondateurs, etc.	1.892	70
Cotisations de sociétaires	2.203	10
Versements de sociétaires perpétuelles	574	»
Revenus	275	20
Total	4.945	»

(1) Discours de la Trésorière.

II. — *Dépenses*. — Nos dépenses se sont élevées à la somme de 4.275 fr. 20, ainsi répartie :

Installation et entretien de maisons familiales gérées par la Société	2.453 30
Bourses de repos	1.000 »
Frais de bureau, correspondance, propagande, etc.	821 90
Total	4.275 20

Il y a donc un excédent de recettes de 669 fr. 80.

Notre solde en caisse s'élevait, au 31 décembre, à la somme de 11.761 fr. 70, ou exactement, selon le cours, à ce jour, des valeurs en portefeuille, à 11.654 fr. 30.

Nos recettes ont été inférieures, dans l'année qui vient de s'écouler, à ce qu'elles avaient été l'année précédente. La chose était prévue, et s'explique. Elle tient à ce que notre Société avait été dotée à sa naissance par de généreux fondateurs, dont les dons ne devaient pas se renouveler.

En revanche, le nombre des sociétaires a considérablement augmenté : en un an il a presque doublé, et tout permet d'espérer qu'il continuera à s'accroître dans les mêmes proportions.

Voici, sans tenir compte de cette espérance, qui ne pourrait prudemment s'exprimer par des chiffres, notre projet de budget pour l'année 1901 :

I. — *Recettes*. — Revenus annuels	275 »
Cotisations de sociétaires annuelles	2.200 »
Versements supplémentaires de 12 sociétaires perpétuelles qui se sont engagées à se libérer dans l'année	900 »
Dons et cotisations de membres honoraires, somme évaluée à	1.000 »
Total	4.375 »
II. — *Dépenses*. — Installation et entretien de maisons familiales gérées par la Société	1.800 »
Bourses de repos	1.500 »
Frais de bureau, correspondance, publicité, propagande, etc.	1.000 »
Total	4.300 »

Outre les maisons familiales de Vic-sur-Aisne, près de Compiègne, de Courçon-d'Aunis, près de Niort, de Rilly-la-Montagne, près de Reims, le Conseil d'administration de l'Œuvre peut offrir aux sociétaires plus de trente pensions, de 75 à 115 francs par mois, dans divers départements. L'Œuvre a des déléguées dans bon nombre de départements. Il serait à souhaiter que le personnel masculin trouvât les mêmes avantages en organisant une association analogue.

III. — Le Restaurant Coopératif du Quartier Latin

Nous rappelons à nos lecteurs que, le 15 octobre prochain, s'ouvrira en plein Quartier Latin, rue du Sommerard, n° 14, le « Restaurant Coopératif du Quartier Latin ».

Fondé, par un groupe de professeurs, de philanthropes et d'étudiants, cet établissement a pour but :

1° de fournir à ses clients une nourriture hygiénique ;

2° de leur faire réaliser des économies sur leurs frais de restaurant ;

3° de lutter contre l'alcoolisme en ne vendant que du vin, de la bière et du cidre, mais pas de boissons spiritueuses

Le capital de la Société est fixé pour le moment à la somme de 35.000 francs et il est divisé en 1.400 actions de 25 francs chacune. On peut acquérir une action en versant 2 fr. 50 par mois pendant 10 mois.

Toute action est productive d'un intérêt maximum de 4 °/₀

Déduction faite des frais généraux et de l'intérêt attribué aux actionnaires, l'excédent sera ainsi réparti :

1° 10 °/₀ pour la réserve légale ; 2° 20 °/₀ pour un fonds de développement ; 3° 70 °/₀ aux sociétaires au prorata du nombre de repas qu'ils auront pris au « Restaurant Coopératif du Quartier Latin ». Une partie des bonis affectés au fonds de développement pourra être employée pour être distribuée au personnel sous forme de participation aux bonis.

Nous apprenons que quelques actions seulement sont encore disponibles. Ceux qui désirent en souscrire une ou plusieurs feront bien de ne plus tarder pour envoyer leur adhésion à M. Henri Hayem, licencié ès lettres, secrétaire du Conseil d'administration.

Les étudiants lyonnais s'apprêtent à suivre les traces des étudiants parisiens. Ils veulent, eux aussi, avoir leur « Restaurant Coopératif ». Nous connaissons le zèle des Lyonnais pour toutes les œuvres nobles et généreuses. Aussi sommes-nous persuadés que les étudiants de Lyon réussiront aussi brillamment que leurs camarades de Paris.

IV. — Discours de distributions de prix

Nous commencerons, dans notre prochain numéro, la publication au moins partielle d'un certain nombre de discours qui peuvent renseigner nos lecteurs sur les questions soulevées à la fin de l'année scolaire, par les professeurs ou les hommes éminents chargés de présider les distributions de prix. Nous avons déjà reçu les discours suivants :

MM. Lépine, préfet de police (*Lycée Henri IV*) ; Darlu, inspecteur général (*Lycée Janson de Sailly*) ; Paul Hervieu, de l'Académie française (*Lycée Condorcet*) ; Emile Bourgeois, maître de conférences à l'Ecole normale supérieure (*Petit Lycée Charlemagne*) ; Perrot, directeur de l'Ecole normale supérieure (*Lycée Charlemagne*) ; Georges Lyon, maître de conférences à l'Ecole normale supérieure (*Lycée Voltaire*) ; Koenigs, professeur à la Faculté des sciences de l'Université de Paris (*Lycée Saint-Louis*) ; de Lanessan, Ministre de la marine (*Lycée de Lyon*) ; Corcelle, professeur agrégé (*Lycée de Chambéry*) ; Armand Dauphin, professeur de quatrième (*Lycée d'Auch*) ; Labaste, agrégé des lettres, professeur de rhétorique (*Lycée de Tourcoing*) ; Poincaré, député de la Meuse, ancien ministre de l'Instruction publique et Labrosse, professeur d'histoire (*Collège de Commercy*) ; Larnaude, professeur à la Faculté de droit de Paris (*Ecoles communales de Condom*) ; etc., etc.

V. — Institut colonial de Bordeaux (1)

M. Maxwell, en nous annonçant pour octobre ou novembre l'envoi du programme précis de l'enseignement, nous indique le but qu'on s'est proposé par la création nouvelle : « L'enseignement industriel, commercial et agricole comprendra divers cours à déterminer. Il y aura certainement des cours d'histoire, de géographie, de législation, de culture, de géologie, d'hygiène, de zoologie, de botanique, d'anglais, de chimie. Les programmes seront établis à un point de vue *pratique*. Nous voulons préparer des commerçants, des industriels et des agriculteurs pour nos colonies. Nous essayerons aussi de procurer des situations aux jeunes médecins, pharmaciens, ingénieurs, architectes, professeurs, jurisconsultes qui trouvent difficilement du travail dans la métropole. Nous désirons faciliter l'émigration et par suite le développement de notre race. Nous désirons aussi, et c'est là le but principal et immédiat de l'institut, assurer au commerce et à l'industrie du Sud-Ouest les meilleurs débouchés. Tels sont les idées et les projets des fondateurs de l'institut. »

M. de Nabias doyen de la Faculté de médecine et de pharmacie de Bordeaux, nous annonce de son côté l'envoi prochain d'une note destinée à faire connaître le programme des études qui auront pour sanction un diplôme de médecin colonial délivré par l'Université de Bordeaux à partir de la prochaine année scolaire.

***

De nombreuses réclamations nous sont parvenues de la part de sociétaires et d'abonnés auxquels la **Revue** *a été distribuée d'une façon irrégulière.*

Nous prions nos lecteurs de les adresser chaque fois à l'administration, 20, rue Soufflot, pour qu'elle puisse immédiatement en tenir compte.

(1) *Voir page 234 l'article du docteur X.*

CORRESPONDANCE

(La lettre suivante a été adressée à MM. les Recteurs, Doyens des Facultés. Directeurs ou administrateurs des Ecoles et Etablissements d'enseignement supérieur).

Paris, le 1er août 1901.

Monsieur,

Sur l'avis favorable de M. Liard, Directeur de l'Enseignement supérieur, nous avons décidé de joindre au volume qui contiendra les communications et les discussions auxquelles a donné lieu le Congrès international de 1900, des notices suffisantes pour renseigner les étrangers sur le fonctionnement des nos Universités, Facultés et Ecoles supérieures.

Nous vous serions obligés de nous aider dans cette tâche, utile à tous, en nous faisant transmettre, aussi vite que possible, des réponses à chacune des questions qui suivent et en nous adressant tous les documents qui pourraient utilement les compléter (1).

Veuillez agréer, Monsieur le   , l'assurance de nos sentiments les plus distingués,

Les Délégués français,
BROUARDEL, LARNAUDE, PICAVET.

Questionnaire général.

1. *Population de la ville chef-lieu.*
2. *Prix moyen, par mois, du logement et de la pension pour les étudiants, noms et adresses des personnes qui fournissent logement ou pension avec garantie de l'Université.*
3. *Y a-t-il un Comite de patronage pour les étudiants étrangers et depuis quand? Y a t il une ou plusieurs associations, y a t il des cercles pour les étudiants?*
4. *Y a-t-il des publications annuelles ou autres, pour renseigner les étudiants et les professeurs étrangers?*
5. *Quelles ressources en livres, revues, etc. (bibliothèques municipales ou autres) offre la ville?*

(1) Prière d'adresser les réponses et les documents à M. PICAVET, 6, rue Sainte-Beuve, Paris

Faculté de théologie protestante.

6. *Date de la fondation.*
7. *Cours et conférences.*
8. *Nombre d'étudiants.*
9. *Diplômes délivrés aux étrangers.*
10. *Publications relatives à l'histoire et au fonctionnement de la Faculté.*

Faculté ou Ecole de médecine.

11. *Date de la fondation.*
12. *Cours et conférences.*
13. *Laboratoires, cliniques, bibliothèque, etc.*
14. *Nombre d'étudiants.*
15. *Diplômes délivrés aux étrangers, doctorat universitaire, etc.*
16. *Publications relatives à l'histoire et au fonctionnement de la Faculté ou Ecole.*

Faculté mixte ou Ecole de pharmacie.

17. *Date de la fondation.*
18. *Cours et conférences.*
19. *Laboratoires, jardins botaniques, bibliothèque. etc.*
20. *Nombre d'étudiants.*
21. *Diplômes délivrés aux étrangers.*
22. *Publications relatives à l'histoire et au fonctionnement de l'Ecole ou Faculté.*

Faculté ou Ecole de droit.

23. *Date de la fondation.*
24. *Cours et conférences.*
25. *Bibliothèque, salles de travail, etc.*
26. *Nombre d'étudiants.*
27. *Diplômes délivrés aux étrangers.*
28. *Publications relatives à l'histoire et au fonctionnement de la Faculté ou Ecole.*

Faculté ou Ecole des sciences.

29. *Date de la fondation.*
30. *Cours et conférences.*
31. *Laboratoires, bibliothèques, observatoires, stations maritimes, etc.*
32. *Nombre d'étudiants.*
33. *Diplômes délivrés aux étrangers.*
34. *Publications relatives à l'histoire et au fonctionnement de la Faculté ou Ecole.*

Faculté ou Ecole des lettres.

35. *Date de la fondation.*
36. *Cours et conférences.*
37. *Bibliothèques, Musées, salles de travail, etc.*
38. *Nombre d'étudiants.*
39. *Diplômes délivrés aux étrangers.*
40. *Publications relatives à l'histoire et au fonctionnement de la Faculté ou Ecole.*

Des réponses ont été reçues ou annoncées de PARIS, Faculté de théologie protestante, Ecole nationale des Beaux-Arts, Ecole pratique des Hautes-Etudes, section des sciences religieuses; de REIMS, Ecole de médecine et de pharmacie ; de MARSEILLE, Faculté des sciences ; de BESANÇON, Ecole de médecine et de pharmacie ; de BORDEAUX, Facultés des sciences, de droit, de médecine ; de CAEN, facultés de droit, des sciences ; de ROUEN, Ecole de médecine et de pharmacie ; de DIJON, Facultés des sciences et des lettres ; de LILLE, Université, Faculté de droit ; de LYON, Université, Faculté de droit ; de MONTPELLIER, Facultés de médecine et de pharmacie, de droit, des sciences, des lettres ; de NANCY, Facultés des sciences, de droit ; de POITIERS, Faculté de droit ; de TOULOUSE, Université, Facultés de médecine et de pharmacie, des lettres ; de RENNES, Faculté des sciences ; de NANTES, Ecole de médecine et de pharmacie, etc.

Des documents imprimés nous ont été envoyés de Besançon, de Bordeaux, de Caen, de Lille, de Lyon, de Montpellier, de Nancy, de Nantes, de Reims, de Rennes, de Toulouse, etc.

Nous prions tous ceux auxquels cette lettre a été adressée, de nous faire parvenir, *le plus tôt possible*, les renseignements qu'ils se proposent de nous envoyer.

Nous rappelons que le volume qui contiendra toutes les communications et discussions relatives au Congrès d'enseignement supérieur, sera mis à la disposition de tous les adhérents qui auront acquitté la cotisation de *dix* francs, expédié franco à ceux qui, l'ayant payée, enverront *un franc*, à M. Larnaude, 20, rue Soufflot, Paris.

Grenoble, le 27 août 1901.

Monsieur,

Je viens de lire avec le plus vif intérêt dans la *Revue* du 15 août l'article qui a pour titre : « La formation des maîtres par les Universités ». Je remarque, entre autres choses excellentes, les trois vœux qui sont le terme de l'enquête de M. Lefèvre (p. 145) :

1° Nous proposerions donc que le personnel enseignant des Ecoles normales et des Ecoles primaires supérieures soit tenu d'avoir fait une scolarité dans les Universités ;

2° Que les élèves des Ecoles normales situées au chef-lieu de l'Académie soient conduits à quelques cours de l'Université ;

3° Que, dans les Ecoles normales éloignées du chef-lieu académique plusieurs professeurs de l'Université aillent chaque année faire quelques

conférences. Ce serait de l'extension universitaire sous la forme la plus efficace.

Vous apprendrez certainement avec satisfaction que dans l'Académie de Grenoble, grâce à l'initiative de la faculté des lettres, ces vœux ont déjà été réalisés, en partie du moins.

1. L'Ecole normale d'instituteurs de Grenoble est du nombre des quatre établissements similaires choisis cette année par M. le Ministre pour faire l'expérience d'un enseignement de 4e année préparatoire à l'Ecole de Saint-Cloud. Les sept élèves de 4e année attribués en 1900-1901, à l'Ecole normale de Grenoble, ont été régulièrement immatriculés à l'Université, 5 à la faculté des lettres, 2 à la faculté des sciences. Ils s'y sont fait remarquer par les plus sérieuses qualités d'esprit, et les professeurs n'ont eu qu'à se louer de ce commerce nouveau avec des étudiants de cet ordre. Maîtres et élèves ont apprécié hautement les résultats de cette première expérience, qui sera certainement renouvelée.

2. Depuis l'année scolaire 1898-99, tous les élèves de l'Ecole normale de Grenoble suivent régulièrement les leçons de pédagogie professées par M. Georges Dumesnil, professeur de philosophie à la faculté des lettres. Ce cours spécial de pédagogie, que suivent également bon nombre d'institutrices et de professeurs de l'enseignement primaire a été créé le 25 juin 1898 par le Conseil de l'Université de Grenoble.

3. Cette année enfin, des conférences ont été faites à l'Ecole normale d'instituteurs de Grenoble, par 4 professeurs des facultés de l'Université; M. de Crozals, professeur d'histoire et doyen, M. Kilian, professeur de géologie, M. Tartari, doyen de la faculté de droit, M. le Dr Bordier, directeur de l'Ecole de médecine (1).

Vous le voyez, l'action de l'Université de Grenoble s'est exercée dans le sens indiqué par M. Lefèvre. Elle verrait la récompense de ses efforts dans la publicité que votre *Revue* voudra bien leur donner, et je vous serais personnellement obligé de réserver à cette lettre un accueil favorable.

Veuillez agréer, Monsieur, l'hommage de mes sentiments de considération distinguée.

J. de Crozals,

Doyen de la faculté des lettres de l'Université de Grenoble.

(1) La *Revue pédagogique* a consacré un article à la première de ces conférences.

ÉLECTIONS, NOMINATIONS

(A partir d'août 1900)

Académies

Est approuvée l'élection faite par l'Académie des Beaux-Arts, de M. Dagnan-Bouveret. membre titulaire (30 octobre). — Est approuvée l'élection par l'Académie des sciences morales et politiques de M. Renouvier, *membre* titulaire (14 novembre). — Est approuvée l'élection faite par l'Académie des Sciences, de Sir Joseph Hooker, associé étranger (24 nov.). — Est approuvée l'élection faite par l'Académie de médecine, de M. Yvon, dans la section de pharmacie (24 novembre). — Est approuvée l'élection faite par l'Académie des sciences de M. Haller, dans la section de chimie (30 novembre). — Est approuvée l'élection faite par l'Académie des Inscriptions et Belles Lettres, de M. Louis Leger, membre titulaire, (11 décembre). — Est approuvée l'élection de M. Tarde. membre titulaire à l'Académie des sciences morales et politiques (17 décembre) ; l'élection de M. Mouleverde, de Rome, associé étranger, à l'Académie des Beaux-Arts (19 décembre).

*
* *

M. Chabot, chargé de cours, est nommé à dater du 1er novembre 1900, professeur de science de l'éducation à Lyon (27 août). — M. Oustalet, assistant, est nommé professeur de zoologie au Muséum d'histoire naturelle (20 août). — M. Poincaré Lucien, chargé de cours à la faculté des sciences de Paris, est nommé recteur de Chambéry ; M. Thamin, recteur de Rennes (2 septembre). — M. Bleicher est nommé pour 3 ans, à partir du 1er novembre 1900, directeur de l'Ecole supérieure de pharmacie de Nancy (2 août). — M. Deloume est nommé pour 3 ans à partir du 16 novembre 1900, doyen de la faculté de droit de Toulouse (3 septembre). — M Moniez est nommé inspecteur de l'Académie de Paris (1er septembre). — M. Chavanne est nommé préparateur de chimie à l'Ecole

Normale supérieure (10 septembre). — MM. Denuée et Villar, agrégés libres, sont rappelés à l'exercice pour 1900-1901, à la Faculté mixte de Bordeaux. — M. Paucier, suppléant des chaires de physique et de chimie, est chargé en outre, pour 1900-1901, d'un cours de chimie et de toxicologie à l'École d'Amiens. — M. Chapoy est nommé directeur, pour 3 ans, à dater du 1er novembre 1900, de l'École préparatoire de Besançon (18 septembre). — M. Thévenet est nommé directeur de l'École des sciences, M. Basset, directeur de l'École des lettres d'Alger, pour 3 ans, à partir du 1er novembre 1900 (19 septembre). — M. Bouzat est nommé préparateur au laboratoire de chimie organique, dirigé par M. Berthelot à l'École pratique des Hautes Études (15 septembre). — M. Boulanger est nommé, pour 1900-1901, maître de conférences de mécanique à la Faculté des sciences de Lille (21 juillet). — M. Baldensperger, maître de conférences à Nancy, est chargé, pour 1900-1901, d'un cours complémentaire de littératures modernes comparées à la Faculté des lettres de Lyon. — M. Bahon est nommé, pour 1900-1901, maître de conférences, de langue et littérature allemandes à Nancy. — M. Larre, suppléant des chaires de pathologie et de clinique chirurgicales et de clinique obstétricale, est chargé en outre, à dater du 1er novembre 1901, des fonctions de chef des travaux de médecine opératoire ; M. Berland est prorogé pour un an dans ses fonctions de chef des travaux d'anatomie et d'histologie, à dater du 20 octobre, à l'École préparatoire de Poitiers. — M. Corcelle, professeur au lycée, est délégué pour 1900-1901, dans les fonctions de chargé du cours d'histoire à l'École préparatoire à l'enseignement supérieur de Chambéry (26 septembre). — M. Brunhes, Antoine Joseph Bernard est nommé directeur de l'Observatoire météorologique du Puy-de-Dôme (1er octobre). — M. Toutain, droit administratif, Caen, est nommé professeur honoraire et admis à la retraite à partir du 1er novembre (1er octobre). — M. de Saint-Étienne est chargé, pour 1900-1901, des fonctions de chef des travaux pratiques de chimie appliquée à l'agriculture et à l'industrie, à la Faculté des sciences, Lille (10 octobre). — M. Roques, agrégé libre, est rappelé à l'exercice pour 1900-1901, médecine et pharmacie, Lyon (10 octobre). — M. Martinenche est chargé de faire, par semaine, trois conférences de langue et littérature latines pour 1900-1901, Montpellier (4 octobre). — M. Duhamel est institué pour 9 ans, chef des travaux d'anatomie et d'histologie à l'École de Rennes (10 octobre). — M. Sauvignier, professeur au lycée, est nommé en outre professeur de modelage et de dessin d'ornement à l'École préparatoire de Chambéry (10 octobre). — M. de Bilhère Saint-Martin, professeur au lycée, est nommé, en outre, professeur de littérature française à l'École préparatoire de Nantes (8 octobre). — M. Lachelier, inspecteur général, admis à faire valoir ses droits à une pension de retraite, est nommé inspecteur général honoraire ; M. Darlu est nommé inspecteur général (11 octobre). — M. Guillet, inspecteur d'Académie, passe de Clermont à la Rochelle ; M. Izanic, d'Angoulème à Clermont ; M. Rémond, de Périgueux à Angoulème ; M. Fraizier, du Puy à Périgueux (9 août). — M. Bretegnier, d'Oran au Puy ; M. Pagès de la Roche-sur-Yon à Oran (13 août) ; M. Leconte, professeur au lycée, est nommé, en outre, professeur de mathématiques ; M. Massoulier, professeur au lycée, est nommé professeur de chimie à l'École préparatoire de Nantes (11 octobre). — M. Vénot est nommé

pour 1900-1901, maitre de conférences d'histoire ecclésiastique à la Faculté de théologie protestante de Paris (23 octobre). — Congé pour le 1er semestre 1900-1901 à M. Duplay ; M. Walther, agrégé, est chargé, pour ce 1er semestre, d'un cours de clinique chirurgicale à la Faculté de médecine, Paris (20 octobre). — MM. Thinquat, Aftalion sont chargés, pour 1900-1901, d'un cours d'économie politique à Dijon et à Lille (25 octobre). — M. Tissier est nommé maitre de conférences de chimie générale, pour 1900-1901, à la Faculté des sciences de Lyon (30 octobre). — M. Laborde est nommé, pour 1900-1901, chef adjoint du laboratoire de chimie à la faculté mixte de Toulouse (23 octobre). — M. Martin est institué, pour 9 ans, chef des travaux anatomiques à l'Ecole préparatoire d'Angers (23 octobre). — Congé pour 1900-1901, à M. Saillard ; M. Baigue, suppléant des chaires de pathologie et de clinique obstétricale, est chargé en outre, pour 1900-1901, d'un cours de pathologie externe et de médecine opératoire à l'Ecole préparatoire de Besançon (20 octobre). — Congé à MM. Dodero, Gallois, de l'Ecole préparatoire de Grenoble, du 1er novembre 1900 au 31 octobre 1901 (23 octobre). — M. Deguy est nommé, pour 1900-1901, chef du laboratoire institué à l'hôpital des Enfants-Malades pour le service de la diphtérie (25 octobre). — Congé, pour 1900-1901, à M. Mathias Duval ; M. Launois, agrégé, est chargé en outre, pour 1900-1901, d'un cours d'histologie à la Faculté de médecine de Paris (26 octobre). — M. le Fur, agrégé, est chargé en outre, pour 1900-1901, d'un cours de droit administratif à Caen ; MM. Debray et Biville professeurs, y sont chargés de cours complémentaires, Histoire du droit français, doctorat ; Droit administratif, doctorat ; M. Aron, docteur, est chargé des cours complémentaires, Histoire générale du droit français, Histoire du droit public français (27 octobre). — Congé à M. Mestre, agrégé, pour 1900-1901 ; M. Barthélémy, docteur, est chargé pour l'année scolaire 1900-1901, d'un cours de droit administratif à la Faculté de droit de Lille (26 octobre). — M. Vincent, suppléant de la chaire de pharmacie et matière médicale, est chargé en outre, pour l'année scolaire 1900-1901, d'un cours de pharmacie et matière médicale à l'Ecole préparatoire de Dijon (29 octobre). — Congé pour l'année scolaire à M. Boudet ; M. Devaux suppléant de la chaire d'histoire naturelle, est chargé, en outre, pour l'année scolaire 1900-1901, d'un cours d'histoire naturelle à l'Ecole préparatoire de Limoges. — M. Parisot, chef de travaux, est chargé d'un cours d'histologie, M. Pasquier, suppléant, d'un cours de pharmacie et matière médicale à l'Ecole préparatoire de Tours (25 octobre). — M. Racovitza est chargé, à titre provisoire, des fonctions de sous-directeur, chef des travaux du laboratoire de zoologie expérimentale à Banyuls-sur-Mer (30 octobre). — M. Gautier, professeur de toxicologie, est nommé professeur de chimie minérale à l'Ecole supérieure de pharmacie de Paris (2 novembre). — M. Riban, maître de conférences, est chargé, en outre. pour l'année scolaire, d'un cours complémentaire d'analyse quantitative (6 novembre) à Paris, Faculté des sciences. — MM. Jolly, Griffon, sont nommés chef et chef-adjoint du laboratoire de clinique médicale (Hôtel-Dieu) pour l'année scolaire 1900-1901 (7 novembre). — M. Villey, professeur, est chargé, pour l'année scolaire, d'un cours complémentaire de législation financière à Caen ; M. Duboscq, chef de travaux est nommé, pour l'année scolaire, maitre de conférences de zoologie à Caen ; M. Simonnet est chargé, pour l'année scolaire,

d'un cours de droit romain à Dijon (30 et 31 octobre). — M. Cartan, maitre de conférences de mathématiques, est chargé, en outre, de faire, par semaine, pendant l'année scolaire, une conférence d'astronomie à Lyon (6 novembre). — Congé à M. Grynfeltt ; M. Puech, agrégé, est chargé, en outre, pour l'année scolaire, d'un cours de clinique obstétricale à la Faculté de médecine de Montpellier (31 octobre). — M. Godfrin est nommé assesseur du directeur de l'Ecole de pharmacie de Nancy (31 octobre) ; M. Favrel, agrégé, y est chargé, en outre, pour l'année scolaire d'un cours de physique et toxicologie (7 novembre). — M. Paget est nommé doyen honoraire de la faculté de droit de Toulouse, à dater du 16 novembre 1900 (31 octobre). — M. Rauh est nommé professeur honoraire (25 novembre). — M. Sarrazin, suppléant des chaires de physique et de chimie, est chargé pour l'année scolaire, d'un cours de physique ; M. Thézée, professeur, est chargé, en outre, pour l'année scolaire, des fonctions de chef des travaux d'histoire naturelle à l'Ecole préparatoire d'Angers ; M. Colléatte, professeur au lycée, est chargé, en outre, pour l'année scolaire, d'un cours de physique à l'Ecole préparatoire de Besançon ; M. Magnin en est nommé directeur pour 3 ans, à dater du 1er novembre 1900 ; M. Bataille est prorogé pour un an dans ses fonctions de chef des travaux anatomiques ; M. Hyenne est institué pour 9 ans à dater du 1er novembre 1900, chef des travaux d'anatomie et d'histologie à l'Ecole préparatoire de Rouen (nominations du 31 octobre, celle de M. Hyenne est du 7 novembre). — M. de Bovis, suppléant des chaires de pathologie et de clinique chirurgicales et de clinique obstétricale, est nommé professeur de clinique obstétricale à Reims, à dater du 1er dovembre 1900 (5 novembre). — M. Symanski, inspecteur d'Académie à Alger, va à Nice ; M. Lamounette, chargé des fonctions de vice-recteur de la Corse, est nommé inspecteur d'Académie à Alger ; M. Chanal est nommé vice-recteur de la Corse (17 novembre). — M. de Clermont, sous directeur du laboratoire d'enseignement de la chimie à la Faculté des sciences de Paris, est admis à faire valoir ses droits à une pension de retraite (10 novembre). — M. Lippmann est nommé assesseur du doyen de la Faculté des sciences de Paris (12 novembre). — M. Bouchardat est nommé assesseur du directeur de l'Ecole supérieure de pharmacie de Paris (13 novembre). — M. Boutroux est nommé doyen honoraire, Besançon (13 novembre). — M. Féra, astronome adjoint, est chargé, pour l'année scolaire, d'un cours complémentaire de mathématiques, à la Faculté des sciences de Bordeaux (9 novembre). — M. Vignes, agrégé, est chargé, en outre, pour l'année scolaire, d'un cours complémentaire de législation et économie industrielles à Dijon (10 novembre). — M. Royer est nommé doyen de la Faculté des lettres de Dijon pour 3 ans, à dater du 23 novembre 1900 (12 novembre). — M. Perrier, préparateur, est nommé chef des travaux de zoologie à la Faculté des sciences de Grenoble (10 novembre). — Congé du 16 novembre au 30 avril 1901 à M. Jouguet ; M. Delaruelle est chargé des fonctions de maitre de conférences de grammaire et philologie à Lille du 16 novembre au 30 avril 1901 (10 novembre). — M. Camichel est nommé jusqu'à la fin de l'année scolaire, maître de conférences de physique à la Faculté des sciences de Toulouse (12 novembre). — Congé à M. Dhourdin, professeur d'anatomie ; M. Labarrière, suppléant des chaires d'anatomie et de physiologie est chargé, en outre, pour l'année scolaire, d'un cours d'ana-

tomie à l'Ecole préparatoire d'Amiens (10 novembre). — M. THOMAS est nommé professeur de pathologie externe et de médecine opératoire, M. DELAGENIÈRE, professeur de clinique chirurgicale à l'Ecole préparatoire de Tours (10 novembre). — M. BRIN, suppléant des chaires de pathologie et de clinique chirurgicales et de clinique obstétricale, est chargé, en outre, pour l'année scolaire, d'un cours de pathologie externe à l'Ecole préparatoire d'Angers (12 novembre). — MM. BIDE, suppléant, BRUYANT, suppléant, BILLARD, chargé de cours, sont chargés, pour l'année scolaire, des fonctions de chef des travaux de médecine opératoire, d'histoire naturelle, de physiologie à l'École préparatoire de Clermont (8 novembre). — M. THEDEVERGNE est nommé directeur de l'Ecole préparatoire de Poitiers, pour 3 ans, à dater du 10 décembre 1900 (14 novembre). — M. BRILLOUIN est nommé professeur de physique générale et mathématique au collège de France (8 novembre). — M. CLAIRIN est nommé agrégé préparateur de mathématiques ; M. BUISSON, agrégé préparateur ; M. DUFOUR, agrégé préparateur adjoint de physique ; M. BOUDIN, agrégé préparateur adjoint de chimie ; M. PÉREZ, est maintenu préparateur de zoologie ; M. CHAPEAU est chargé des fonctions d'agrégé préparateur de minéralogie à l'Ecole normale supérieure (13 octobre). — M. HOUDAS est nommé administrateur adjoint (9 octobre) : M. DELAFOSSE, chargé du cours de dialectes soudanais à l'Ecole spéciale des langues orientales vivantes (23 octobre). — M. PERNET est délégué dans les fonctions d'assistant ; M. PONTIGNAT es chargé des fonctions d'aide météorologiste à l'observatoire de Besançon (30 octobre). — M. POINCARÉ est nommé jusqu'à la fin de la période triennale 1900-1903, membre du Conseil de l'observatoire de Paris (8 novembre). — M. BOURCET est nommé chef des travaux de chimie biologique à la Faculté de médecine de Paris (16 novembre). — M. DE CLERMONT est nommé sous-directeur honoraire du laboratoire des recherches et d'enseignement de la chimie (22 nov.). — M. LAVISSE est nommé assesseur du doyen de là Faculté des lettres de Paris (19 novembre). — M. BRUNOT, maître de conférences, est nommé professeur d'histoire de la langue française à la Faculté des lettres de Paris ; M. THOMAS y est nommé professeur de littérature du moyen-âge et philologie romane ; M. LANSON, maître de conférences de langue et littérature françaises, M. DEJOB, maître de conférences de langue et littérature italiennes (13 novembre) ; M. LINTILHAC, maître de conférences de littérature française (20 novembre). — Cours complémentaires à Aix-Marseille : MM. REY, professeur, législation et économie industrielles ; M. BABLED, agrégé, économie politique (doctorat), Histoire des doctrines économiques (25 novembre) ; M. GAYON est nommé, pour 3 ans, doyen de la Faculté des sciences de Bordeaux (16 novembre). — M. BRUNHES est nommé professeur de physique à Clermont (16 novembre). — M. HURION est nommé professeur de physique à Dijon (16 novembre). — M. GOSSELET est nommé, pour 3 ans, doyen de la Faculté des sciences de Lille (16 novembre). — Congé du 16 novembre 1900 au 31 mars 1901 à M. VILLON, professeur de chimie générale à Lille (20 novembré). — M. COLIN est chargé des fonctions de maître de conférences de langue et littérature grecques à Nancy (20 novembre) ; M. BOINET, professeur de pathologie interne et de pathologie générale, est autorisé, à faire, au lieu et place de son enseignement, pendant l'année scolaire 1900-1901, un cours de clinique des maladies exotiques, à l'Ecole de plein

exercice de Marseille. — M Petit, est institué, pour une période de 9 ans, suppléant des chaires d'anatomie et de physiologie à l'Ecole préparatoire de Poitiers (17 novembre). — M. Marceau, suppléant de la chaire d'histoire naturelle, est chargé, en outre, des fonctions de chef des travaux d'histoire naturelle, à l'Ecole préparatoire de Besançon ; M. Flandrin est chargé, pour l'année scolaire 1900-1901, d'un cours de clinique obstétricale à l'Ecole préparatoire de Grenoble ; M. Javillier, est institué, pour une période de neuf ans, chef des travaux de physique et de chimie à l'Ecole préparatoire de Tours (22 novembre). — M. Suchard, délégué dans les fonctions de préparateur de la chaire d'anatomie générale au Collège de France, est nommé titulaire ; M. Bloch, est nommé préparateur de la chaire de physique générale et expérimentale du Collège de France (7 novembre). — M. Depousargues, préparateur de la chaire de zoologie (mammifères et oiseaux) au Muséum d'histoire naturelle, est nommé assistant (13 novembre). — Le laboratoire de chimie, dirigé par M. Ditte, à la Faculté des sciences de l'Université de Paris, est rattaché à l'Ecole pratique des Hautes-Etudes (5 novembre). — M. Guillet (Amédée), préparateur à la Faculté des sciences de l'Université de Paris, est délégué dans les fonctions de préparateur-adjoint du laboratoire de physique, dirigé par M. Lippmann, à l'Ecole pratique des Hautes-Etudes (6 novembre). — M. Evellin, inspecteur de l'Académie de Paris, en résidence à Paris, est admis, sur sa demande et pour ancienneté d'âge et de service à faire valoir ses droits à une pension de retraite, à dater du 1er décembre 1900 (20 novembre) et nommé inspecteur général honoraire de l'instruction publique (22 novembre). — M. Doliveux, inspecteur d'Académie à Beauvais, est nommé à Rouen ; M. Oudinot, inspecteur à Auxerre, est nommé à Beauvais ; M. Peltier, inspecteur d'Académie à Lons-le-Saunier, est nommé à Auxerre ; M. Le Chevallier, inspecteur d'Académie à Alençon, est nommé à Evreux ; M. Mourlot, inspecteur d'Académie à Rodez. est nommé à Alençon (23 nov.). — M. Debove, professeur de clinique médicale à la Faculté de médecine de l'Université de Paris, membre du conseil de l'Université, est nommé assesseur du doyen (22 novembre). — M. Mairet, professeur de clinique des maladies mentales et nerveuses, est nommé doyen pour 3 ans, à dater du 5 décembre 1900, de la Faculté de médecine de Montpellier (24 novembre). — Un congé, pour l'année scolaire 1900-1901, est accordé à M. Thépant, professeur de pathologie médicale. — M. Décamps, suppléant des chaires de pathologie et de clinique médicales, est chargé, en outre, pour l'année scolaire 1900-1901, d'un cours de pathologie médicale à Amiens (24 novembre). — M. Martin est institué, pour 9 ans, suppléant de la chaire de pharmacie et matière médicale à Grenoble (29 novembre). — M. Pasquier, suppléant des chaires de physique et de chimie, est chargé, en outre, jusqu'au 30 octobre 1904, d'un cours de pharmacie et matière médicale à Tours (22 novembre). — Sont maintenus, en qualité de stagiaires au Muséum d'histoire naturelle, pendant l'année scolaire 1900-1901 : M. Seurat (Léon Gaston), docteur ès sciences naturelles ; M. Viré (Armand), docteur ès sciences naturelles (15 novembre). — M. Delezenne, agrégé à la Faculté de médecine de l'Université de Montpellier, est nommé maître de conférences de physiologie au laboratoire de chimie physiologique, dirigé par M. Duclaux, à l'École pratique des Hautes-Études ; M. Bertrand, préparateur au Mu-

séum d'histoire naturelle, est attaché, en la même qualité, au laboratoire de chimie physiologique, dirigé par M. Duclaux, à l'Ecole pratique des Hautes-Etudes (15 novembre). — M. Hartmann, agrégé, est maintenu en outre, du 1er novembre 1900 au 31 octobre 1903, dans les fonctions de sous-directeur des travaux de médecine opératoire, à la Faculté de médecine de Paris (1er décembre). — M. Jacquey, professeur d'histoire du droit, est autorisé à faire, pendant l'année scolaire 1900-1901, au lieu et place de son enseignement, un cours de droit international public (licence) et un cours de législation et économie rurales. — M. Marie, docteur en droit, est chargé pour l'année scolaire 1900-1901, d'un cours complémentaire de principes du droit public et droit constitutionnel comparé, à Lille (5 décembre). — M. Laurent, suppléant de la chaire d'histoire naturelle, est prorogé dans ses fonctions, pour 3 ans, à dater du 5 décembre 1900, à l'Ecole préparatoire de Reims (1er décembre). — M. Auvray, professeur de clinique médicale, est nommé directeur, pour 3 ans, à dater du 1er janvier 1901, de l'Ecole préparatoire de Caen. — M. Oddo, suppléant des chaires de pathologie et de clinique internes, est chargé, en outre, pour l'année scolaire 1900-1901, d'un cours de pathologie interne et de pathologie générale, à Marseille ; Un congé, du 1er novembre 1900 au 31 mars 1901, est accordé, sur sa demande, à M. Llaguet, suppléant de la chaire de pharmacie et matière médicale à Poitiers (5 décembre). — M. Brissaud, professeur d'histoire de la médecine et de la chirurgie à la Faculté de médecine de l'Université de Paris est nommé, sur sa demande, professeur de pathologie médicale (9 décembre). — M. Cavalier, chargé d'un cours de chimie à la Faculté des sciences de l'Université d'Aix-Marseille, y est nommé professeur adjoint (9 décembre). — M. Marion, chargé d'un cours d'histoire moderne à la Faculté des lettres de l'Université de Bordeaux, est nommé professeur adjoint (9 décembre). — M. de Saint-Germain, professeur de mécanique rationnelle et appliquée, est nommé doyen pour 3 ans, à dater du 24 décembre 1900 de la Faculté des sciences de Caen (7 décembre). — M. Truchy, agrégé près la Faculté de droit de l'Université de Dijon, est nommé professeur d'économie politique et autorisé à faire, jusqu'à la fin de l'année scolaire 1900-1901, au lieu et place de son enseignement, un cours d'économie politique (doctorat) et un cours d'histoire des doctrines économiques (9 décembre). — M. Chamard, maître de conférences de littérature française à la Faculté des lettres de l'Université de Lille, y est nommé professeur adjoint (9 décembre). — Un congé d'un an, à dater du 1er janvier 1901, est accordé, sur sa demande, à M. Bard, professeur de clinique médicale à Lyon (13 décembre). — M. Brault, professeur de maladies des pays chauds, est chargé de la direction du service de clinique annexé à la chaire de maladies des pays chauds à Alger (8 décembre). — M. Lop est chargé, jusqu'à la fin de l'année scolaire 1900-1901, d'un cours complémentaire d'accouchements et clinique obstétricale à Marseille (20 décembre). — M. Simon, suppléant des chaires d'anatomie et de physiologie, est nommé professeur de pathologie externe et de médecine opératoire à Reims (10 décembre). — M. Huet (Paul) est nommé préparateur au laboratoire de l'Ecole pratique des Hautes-Etudes, dirigé, au Museum, par M. Perrier (10 décembre). — M. Le Cadet, assistant à l'observatoire de Lyon, est délégué dans les fonctions d'astronome adjoint (23 novembre). — M. Villatte est nommé calculateur auxiliaire à l'obser-

vatoire d'Alger (10 décembre). — M. Chabrié, sous-directeur du laboratoire de chimie appliquée à la Faculté des sciences de l'Université de Paris, est chargé, pour l'année scolaire 1900-1901, du cours de chimie appliquée à ladite Faculté (3 décembre). — Un congé, du 1er décembre 1900 au 1er mars 1901, est accordé, sur sa demande, et pour raisons de santé, à M. Millardet, professeur de botanique à Bordeaux (15 décembre). — Est approuvée la délibération en date du 1er décembre 1900, du conseil de l'Université de Bordeaux, créant, à la Faculté des sciences, un emploi de maître de conférences de chimie physiologique, chargé des fonctions de chef des travaux pratiques de l'Ecole de chimie ; M. Gruvel, chef des travaux pratiques de zoologie est nommé jusqu'à la fin de l'année scolaire 1900-1901, maître de conférences de zoologie, chargé des fonctions de chef des travaux pratiques de zoologie (19 décembre). — M. Girardet est nommé, jusqu'à la fin de l'année scolaire 1900-1901, chef des travaux de chimie et de pharmacie à Nancy (18 décembre). — M. Larocque, inspecteur d'Académie à Nantes, est admis à faire valoir ses droits à la retraite, à partir du 1er janvier 1901 ; M. Bourdel, inspecteur d'Académie à Moulins, est nommé à Nantes (28 novembre). — M. Lefebvre, inspecteur d'Académie à Gap, est nommé à Moulins ; M. Althané va de Montauban à Gap ; M. Jeanperrin de Chaumont à Lons-le Saulnier ; M. Versini, de Tunis à Aurillac ; M. Piétremont est maintenu à Chaumont. — M. Dubourg, chef des travaux pratiques de chimie appliquée, est nommé du 1er janvier 1901 à la fin de l'année scolaire, maître de conférences de chimie physiologique à Bordeaux (20 décembre). — M. Cousin y est chargé d'un cours de calcul infinitésimal (26 décembre). — M. Chavastelon, maître de conférences de chimie à la Faculté des sciences de l'Université de Grenoble, est nommé, en la même qualité et jusqu'à la fin de l'année scolaire 1900-1901, à Clermont ; M. Duboin, maître de conférences à la Faculté des sciences de Clermont, est nommé, en la même qualité et jusqu'à la fin de l'année scolaire 1900-1901, à la Faculté des sciences de Grenoble (25 décembre). — M. Sagnac, est nommé jusqu'à la fin de l'année scolaire 1900-1901, maître de conférences de physique à Lille (24 décembre). — M. Vanricke, sous-bibliothécaire à la bibliothèque de l'Université de Lille, est nommé bibliothécaire (22 décembre).

(*A suivre*).

Les examens d'admission à l'Ecole spéciale d'architecture commenceront le 25 septembre courant. — Les inscriptions seront reçues au siège de l'Ecole, à Paris, 136, Boulevard du Montparnasse, jusqu'au 20 septembre.

REVUES FRANÇAISES

Revue universitaire. — 15 janvier : Réformes de l'Enseignement secondaire classique et moderne (sommaire des projets), Projet relatif aux formes et conditions générales de l'examen du baccalauréat, aux plans d'études classiques et modernes et aux épreuves des divers baccalauréats ; Les Réformes devant le Conseil supérieur ; GENDRE, Les enseignements de la correspondance internationale ; PÉRÈS, L'enseignement agricole et les lycées (M. P. signale un ouvrage de M. Tallavignes, *Nos lycées et l'agriculture*, qui voudrait faire de l'enseignement secondaire la pépinière des élèves des écoles nationales d'agriculture). - 15 février : EUGÈNE MANUEL, Rapport sur le concours d'agrégation de l'enseignement secondaire des jeunes filles en 1900 ; G. BELOT, L'esprit de la réforme prochaine ; VICTOR BÉRARD, Pour expliquer l'Odyssée (série d'articles qui devront être consultés par tous les étudiants et les professeurs). — 15 mars : PINLOCHE, Rapport sur le Concours pour le certificat d'aptitude à l'enseignement de l'allemand dans les lycées et collèges en 1900 ; FRINGNET, Rapport sur le certificat d'aptitude des classes élémentaires ; BORNECQUE, L'enseignement secondaire des jeunes filles en Allemagne ; PAUL MONCEAUX et RENÉ PICHON, L'enseignement du grec et du latin à l'étranger ; DE LA VILLE DE MIRMONT, La Comédie nationale sous la République romaine. — 15 avril : NIEWENGLOWSKI, L'enseignement des sciences à l'Exposition universelle ; Mlle BONDOIS, L'enseignement de l'histoire et de la morale ; PINLOCHE, A propos de l'enseignement secondaire des jeunes filles en Allemagne ; P. et V. GLACHANT, Notes critiques sur quatre poèmes de Victor Hugo. — 15 mai : Mlle MOURGUES, L'enseignement des sciences à l'Exposition universelle, sciences physiques (jeunes filles) ; G. BELOT, Les Conférences de morale au lycée ; PASQUIER, L'idée des classes études ; SARNIGUET, Conférences d'élèves ; CH. SEIGNOBOS, Une histoire scientifique de la Révolution ; P. et V. GLACHANT, A propos des manuscrits de V. Hugo. — 15 juin : LELORIEUX et RIVIÈRE, L'enseignement des sciences à l'Exposition universelle, sciences physiques (garçons) ; BORNECQUE, La situation matérielle et morale des professeurs dans l'enseignement secondaire allemand (2 articles) ; C. JULLIAN, L'étude de Jules César en Allemagne ; CH. DIEHL, Les fouilles de Delphes et l'histoire de l'art grec ; SALLES, Le prix d'excellence ; ROQUES, Le brouillon de l'Aigle du Casque. — 15 juillet : Mme FRÉMONT, L'enseignement des sciences à l'Exposition universelle, sciences naturelles (jeunes filles) ; A. CROISET, L'éducation morale dans l'Université ; GACHE, Le prix du tableau d'honneur ; Les fêtes universitaires de Glasgow.

Le Gérant : A. CHEVALIER-MARESCQ.

Paris. — Imprimeurs-gérants, A. CHEVALIER-MARESCQ et Cie.

CONSEIL DE LA SOCIÉTÉ D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

PRINCIPAUX CORRESPONDANTS ET COLLABORATEURS ÉTRANGERS

Paris. — A. CHEVALIER-MARESCQ, imprimeur-gérant

VINGT-ET-UNIEME ANNÉE. — VOL. XLII. — N° 10. — 15 OCTOBRE 1901.

REVUE INTERNATIONALE

DE

L'ENSEIGNEMENT

PUBLIÉE

Par la Société de l'Enseignement supérieur

Rédacteur en chef : FRANÇOIS PICAVET

SOMMAIRE :

PARIS

LIBRAIRIE MARESCQ AINÉ

A. CHEVALIER-MARESCQ & Cie, ÉDITEURS

20, RUE SOUFFLOT, Ve ARR.

1901

Toutes les communications relatives à la rédaction doivent-être adressées à M. FRANÇOIS PICAVET, à son domicile, 6, rue Sainte-Beuve, ou aux bureaux de la rédaction, 20, rue Soufflot.

Le bureau de la rédaction est ouvert le samedi de 2 à 4 heures.

Pour l'administration, s'adresser, 20, rue Soufflot, PARIS.

REVUE INTERNATIONALE

DE

L'ENSEIGNEMENT

L'ÉDUCATION MORALE

Une joie de l'heure présente, joie profonde et qui repose de bien des inquiétudes, c'est de voir que, parmi tant de préoccupations d'ordre matériel, s'éveille et devient de jour en jour plus vif un besoin de rénovation morale dont la force demain sera invincible. Partout déjà, et, comme si le même esprit de vie pénétrait toutes les âmes et se faisait jour chez tous les peuples, des associations se fondent, des cours s'organisent, des chaires se créent et se multiplient comme d'elles-mêmes, d'où descend sur les foules la semence de vérité et de justice. C'est que jamais on n'a mieux compris que sous le décor brillant de nos civilisations, se cachent et risquent de tout perdre, si l'on n'y prend garde, des germes de dissolution et de mort.

Notre pays, qui tient depuis longtemps une place si haute dans l'estime des peuples pour l'idéal de générosité qu'il a toujours eu devant les yeux, est entré avec confiance dans la voie nouvelle. Au début, il est vrai, quelques hésitations ont paru se produire, mais jamais on n'a eu le moindre doute sur le but à poursuivre et le résultat à atteindre ; on voulait seulement, avant de tenter l'entreprise, ne rien laisser au hasard, et étudier, avec une attention réfléchie, les meilleurs moyens de succès. C'est du travail qui s'est fait pendant ces quelques années de recueillement que je voudrais vous entretenir. Je me suis trouvé, par ma situation et par la mission spéciale qu'avait bien voulu me confier M. le vice-recteur de l'Académie de Paris, mêlé à tout un travail d'observations et de recherches que j'essaierai de résumer brièvement, et il en est sorti l'esquisse ou plutôt l'ébauche d'une méthode que je prends la liberté de soumet-

tre au Congrès, soutenu par la pensée que tous, nous sympathisons dans la même œuvre, et que la compétence de ceux qui m'écoutent saura, selon le cas, ou m'appuyer ou me redresser.

Entrons tout de suite au cœur du problème. Comment concevoir l'éducation morale que nous devons donner à la jeunesse ? Est-ce une *culture* ? Est-ce un *enseignement* ? N'est-ce pas plutôt l'un et l'autre ? Et dans ce dernier cas, quels sont les rapports de l'*enseignement* et de la *culture* dans l'idée d'ensemble qu'on se fait de la méthode ?

La réponse n'est possible que par la détermination de la fin à obtenir. Cette fin, selon nous, est double. Il faut que nos enfants apprennent *à aimer le bien et à le bien faire. Aimer le bien*, voilà la part de la *culture ; le bien faire*, et, pour cela, le distinguer, dans la variété des circonstances et les conflits de principes, de tout ce qui n'est pas lui, voilà la part de l'*enseignement*.

Une source perpétuelle de malentendus c'est la confusion qu'on a laissée s'établir entre ces deux modes d'action. Cultiver, qu'on veuille bien y prendre garde, n'est pas enseigner. La morale, dans nos programmes, n'apparaît d'ordinaire qu'à titre d'enseignement. Sans doute l'enseignement est nécessaire, mais il s'agit de savoir quand et comment ; il importe surtout de se demander s'il suffit, et, s'il ne suffit pas, ce qu'il laisse à faire.

Pour un esprit quelque peu familier avec l'analyse psychologique, la culture, destinée à agir sur la volonté par le sentiment, est l'œuvre fondamentale, l'œuvre première, L'enfant, quoi qu'en aient pu dire des esprits inclinés au paradoxe, sent avant de raisonner ; il aime presque avant de connaître. Il faut donc, tout de suite, faire appel en lui à l'émotion et s'emparer de son cœur. Plus tard, lorsque, jeune homme, il raisonnera, il n'aura plus ni cette fraîcheur du premier éveil à la vie, ni cette réceptivité facile qui se laisse si aisément marquer de toute empreinte, et pour toujours. Sans doute, lorsque nous formons l'enfance, lorsque nous essayons de pénétrer les jeunes cœurs de l'amour du bien, nous sommes bien forcés de nous aider d'une sorte d'enseignement rudimentaire. Le bien, en effet, présente autant d'aspects qu'il existe de devoirs, et ces devoirs doivent apparaître distincts, sous forme de maximes qu'il importe, dès le début, de graver dans la mémoire de l'écolier ; mais, il ne nous paraît pas qu'il soit possible d'aller, alors, fort au-delà dans cette voie. A pareille époque de la vie, et dans l'impuissance où est l'enfant d'entendre et de manier les idées abstraites, enseigner ne peut guère être qu'affirmer.

Plus tard, au cours d'études plus hautes, à l'école normale primaire ou au lycée, l'action sur le sentiment pourra être moins intense, et la culture, en cette seconde phase, sera, sans doute, suffisamment assurée par la continuité d'une discipline, qui subordonnera toujours le beau littéraire au bien moral. Nos maîtres, avec ce qu'ils ont de tact et de prudente sagesse, seront les premiers à comprendre l'importance d'une règle que la plupart déjà s'imposent d'eux-mêmes. Il faut, en effet, sous peine de compromettre les résultats déjà obtenus, de rendre vains tous les efforts tentés au jeune âge, écarter du programme des travaux classiques tout ce qui pourrait inquiéter et troubler des imaginations qui s'éveillent : il faut aussi mettre au premier plan, sans affectation ni calcul visible, dans les leçons, les devoirs. les exercices de toute sorte, tout ce qui paraît de nature à faire l'âme haute et le cœur sain.

Ce n'est que plus tard encore, dans la classe de philosophie ou dans les cours primaires supérieurs, que la morale, pourra être méthodiquement traitée. Alors seulement elle se prêtera à un enseignement systématique et fécond ; systématique, parce qu'il s'adressera à des esprits déjà cultivés par l'étude et capables de coordonner des idées ; fécond aussi, parce qu'il éveillera dans les âmes déjà gagnées au bien des échos profonds, parce qu'alors chaque précepte proposé à l'intelligence se trouvera doublé d'un souvenir ému, accompagné dans la conscience d'un acte de bonne volonté et d'amour.

Remarquons toutefois que, s'il est donné en vue de la vie, non de l'école, un tel enseignement diffèrera d'une façon assez notable de l'enseignement actuel. Il faudrait tout d'abord le dégager de ces longues spéculations sur le principe du devoir et la nature du bien qui risquent d'entamer la foi du premier âge et de toucher, sans grand profit pour l'intelligence, au maître ressort de la vie. Au lycée, croyons-nous, le devoir doit demeurer hors de discussion, dans une sphère aussi haute qu'en logique, par exemple, l'abstraite et pure vérité. La logique de nos classes croit-elle donc utile d'analyser le vrai en soi ? Elle se préoccupe, avant tout, des moyens de nous y conduire et des voies à suivre pour l'atteindre. Il suffit, semble-t-il, au but de l'enseignement secondaire, de faire connaître les formes sous lesquelles se présente à nous le devoir, et les conditions auxquelles, dans les cas difficiles, et parmi les conflits de principes, on pourra s'assurer qu'on l'a rempli.

On s'est demandé, à ce propos, et en élargissant le point de vue qui est le nôtre, s'il ne conviendrait pas de laisser aux seules Uni-

versités le monopole des études philosophiques. Le plus simple nous paraîtrait d'en faire deux parts : l'une, indispensable à quiconque n'a d'autre but que de se conduire avec intelligence dans la vie et qui appartiendrait au lycée ou au collège ; l'autre, réservée aux purs spéculatifs, aux esprits qui veulent vivre de la pensée et pour la pensée, et qui serait confiée à l'enseignement supérieur.

Si l'on se rallie à cette conception, on comprendra que tout ce qui est *théorie pure* dans nos programmes d'enseignement moral doive disparaître ou ne se montrer qu'au second plan. Il suffirait d'y maintenir ce qu'il importe de savoir à qui est engagé dans l'action et tenu de répondre aux mille problèmes que posent, à chaque instant, les circonstances, par des actes conformes à la raison et au devoir.

Résumons-nous :

Culture intensive par l'émotion au premier âge, — plus tard, discipline morale en vue de préserver le trésor de moralité acquis,— enseignement enfin, esquissé d'abord au cours des études, puis précisé et systématisé en philosophie dans le sens d'un discernement exercé du juste et d'une pratique correcte des devoirs ; voilà trois moyens indispensables à la formation morale, et dont *aucun ne saurait être distrait des autres*. C'est un faisceau qu'on ne peut rompre sous peine de tout remettre en question, et de se condamner par avance à l'insuccès. Et rien de plus aisé à concevoir. De la culture, toute seule, l'effet risquerait fort de n'être que passager, et, d'autre part, on ne saurait trop le redire, un enseignement sans culture serait sans vertu.

Ces premières indications fournies, nous voudrions insister, avec plus de détails, sur le mode de culture et sur le caractère de l'enseignement qui conviennent à la formation morale, et répondre, chemin faisant, aux objections que l'emploi de ces deux moyens a suscitées.

Culture

Cultiver, nous l'avons dit, c'est émouvoir. La morale, à l'école, est non une science, mais un art. C'est qu'elle vise l'action, et le ressort de l'action est dans le sentiment qui touche à sa racine et la fait jaillir.

Pour éveiller le sentiment, pour allumer dans les cœurs la passion du bien, nous n'avons que le choix entre les moyens à prendre, les exemples à proposer. Dévouements inspirés par la patrie,

par la famille, par le culte d'un idéal quelconque, sacrifices dictés par le devoir, nobles paroles retentissant à travers les âges, et où vibrent, comme en autant d'échos, les grandes âmes ; récits de l'historien, sentences lumineuses des philosophes, cris sublimes des poëtes de tous les pays, de tous les temps, voilà le vaste champ qui se déploie, à l'infini, devant nous, le trésor où nous pouvons puiser à pleines mains. Il serait souhaitable qu'on songeât à recueillir les éléments les plus précieux de cette « Bible laïque » qu'aucune tache ne déparerait, de cette révélation à elle-même de l'humanité agrandie et transfigurée par le devoir. En attendant, courons au plus pressé, et faisons un choix qui aura le mérite d'être nôtre. Le but ici seul importe. Il faut envelopper l'enfant d'une atmosphère de beauté morale, lui faire goûter la pure volupté du bien, le lier si étroitement au devoir qu'il ne puisse plus s'en détacher sans souffrance, créer enfin et fortifier en lui le *préjugé de la vertu.*

Quelle forme prendra dans nos classes cet appel ému au bien ? Il semble qu'il faille, sur ce point, laisser beaucoup de liberté au maître qui doit savoir, mieux que personne, comment il pourra conquérir son jeune auditoire. Dans beaucoup de cas, l'énoncé du précepte à étudier, suivi d'un récit attachant qui s'y rapporte et que l'on commentera en commun, donnera, nous le savons par de nombreux témoignages, des résultats excellents.

On demandera, peut-être, si l'effort qu'exige une telle culture est indispensable. Il est aisé de s'en convaincre. Qu'on songe aux difficultés dont nous devons triompher, aux périls créés par le milieu, aux obstacles de toute sorte semés sur la route par le plaisir, l'abandon de soi, l'inertie, et l'on verra que pour venir à bout d'une résistance qui grandit chaque jour, il faut fonder dans les âmes un degré d'amour du bien qui les fasse invulnérables dans la lutte. Un immense effort est devenu nécessaire ; à l'entraînement il faut opposer l'entraînement, à la passion la passion, et, pour cela, il n'est pas de moyen d'action dont nous ayons le droit de nous priver.

Le prix auquel nous pouvons nous sauver, à l'heure actuelle, est élevé, j'en conviens ; mais plus nous tarderons à user des moyens décisifs, plus ce prix s'élèvera encore, et, si nous tardons trop, il est à craindre que nous ne nous sauvions plus à aucun prix.

Crainte chimérique, dira quelque esprit qui se croit sérieux et nous renverra au catéchisme. Nous serions bien aise, avant d'accepter cette solution, de savoir à quel catéchisme on entend nous ren-

voyer. Oublie-t-on que, comme les confessions, les catéchismes diffèrent, et que la morale doit être et demeurer une ?

Nous n'entendons pas dire pour cela que la culture soit exclusive du dogme. Si elle ne repose sur aucune conception particulière de l'univers et de l'homme, si elle ne se laisse confisquer par aucune église, elle peut, elle doit, pour cela même, rendre les plus utiles services à toutes les doctrines théologiques, en formant pour elles des âmes élevées et des cœurs droits. Un maître s'est-il jamais plaint qu'on ait confié à ses soins une de ces natures dociles et soumises que la tendresse maternelle a doucement inclinées au bien ? Pourquoi donc nous en voudrait-on de préparer, à notre tour, et en continuant l'œuvre maternelle, des âmes d'élite ? En quoi notre œuvre de lumière et d'amour pourrait-elle, je ne dis pas nuire, mais seulement porter ombrage à des revélations qui ne veulent et ne peuvent vouloir que la compléter en l'acceptant ?

Pour la même raison, il n'est pas de doctrine philosophique qui puisse s'en inquiéter. Je dis plus. S'il n'y a pas, en dehors de l'amour désintéressé du bien, de moralité véritable, la méthode que nous préconisons paraît la seule apte à la produire, parce que, seule, elle prête à la beauté morale, en son eudémonisme pratique, un charme supérieur et tout puissant.

Plus tard, la raison, chez le jeune homme, trouvera les raisons et les titres du bien. N'est-il pas bon qu'il puisse se dire alors, que, ce qui est souverainement aimable, il l'a de bonne heure aimé, et sans effort ?

On nous dit quelquefois : — « Vous voulez enseigner la morale par l'émotion ! C'est impossible. » — Soit, mais nous comprend-on bien ? Ce que nous demandons à l'émotion, c'est non un enseignement, mais un moyen de culture, non un principe, mais une puissance et un ressort. — On insiste : « Rien de plus fugitif que le sentiment, et c'est sur le sentiment que vous bâtissez ! — Notre réponse sera bien simple : « Le sentiment est fugitif, quand on n'y veut voir que le phénomène qui passe ; à ce compte, la pensée aussi serait fugitive ; mais ignore-t-on que le sentiment, comme la pensée, peut se répéter, se raviver, et creuser ainsi dans l'âme un sillon de plus en plus profond ? Condensé, il deviendra quelque chose d'analogue à l'idée fixe, et l'idée fixe, est une force toute puissante.

Vous reconnaîtrez du moins, objectent quelques esprits excel-

lents (1), que l'émotion, utile à certains devoirs, comme ceux qui concernent la patrie ou la famille, n'a plus d'emploi lorsqu'il s'agit de ces devoirs négatifs et sans éclat qui n'ont d'autre objet que nous-mêmes, et qu'enveloppe, en les résumant, la *tempérance*. Quelle forme idéale d'une telle vertu la rendra assez aimable pour en inspirer le goût et la pratique? — Peut-être ne désespèrerions-nous pas, aussi facilement que nos contradicteurs, de prêter à la tempérance des traits sympathiques et attachants ; mais, dans ce cas là même, le domaine de l'émotion resterait encore ouvert devant nous. Qu'on prenne, en changeant de front et par une méthode en quelque sorte négative, non plus la tempérance idéale, mais l'intempérance ; qu'on la présente sous son aspect ignominieux et répugnant ; qu'on fasse ainsi appel à « l'ilote ivre » comme le faisaient ces anciens Grecs, nos maîtres en éducation comme en tout le reste, et du spectacle de la raison profanée, de la nature humaine avilie, on verra jaillir, en même temps que le dégoût, un besoin profond de dignité et de respect de soi.

A l'émotion on a opposé plus d'une fois le raisonnement. On dira, par exemple, que l'intempérance est honteuse parce « qu'elle annihile la volonté » (2). Voilà, je le reconnais, une raison excellente, une raison de moraliste, mais comment lui donner une valeur suffisante pour l'enfant ? Il faudrait lui prouver que sa volonté, dans l'âme, vaut mieux que la tendance au plaisir ; ce qui n'est, on en conviendra, nullement facile. Cherchons donc mieux. « L'intempérance, pourrait-on dire encore, incline à enfreindre tous les devoirs que fonde la maîtrise de soi, par exemple, le courage, la patience, l'ardeur au travail ». Cette conception peut, elle aussi, se défendre, mais la question est toujours de savoir de quel poids elle pèsera dans la conscience d'un écolier de 6 à 10 ans. S'il aime déjà, et sincèrement, grâce à l'émotion, les vertus dont l'intempérance le prive, il trouvera, dans cet amour, un point d'appui pour l'effort qu'on l'invite à faire. S'il n'a point appris à les goûter, si l'enseignement, sec résumé de maximes, a été pour lui purement verbal, il y renoncera d'autant plus volontiers qu'il croira alors s'affranchir d'un joug.

La théorie que nous discutons en ce moment, est celle de la *solidarité des vertus*. Je ne sais si, comme le croient ceux qui la proposent, les vertus tiennent toutes les unes aux autres par des affinités

(1) Voir *l'Ecole et l'Education morale*, par L. Girard-Varet (Dijon, Barbier-Marilier, 1899).
(2) Id.

secrètes et profondes; je croirais plutôt, qu'en fait de vertus, le caractère, individuellement pris, favorise certains groupements et en exclut d'autres, mais ce que j'estime pouvoir affirmer sans crainte, c'est que, absolue comme on le prétend, ou restreinte comme je le suppose, la solidarité dont on parle ne peut donner à la jeunesse ni les lumières ni le courage dont elle aura besoin dans la vie. Et qu'importe, après tout, que toutes les vertus s'appellent et s'épanouissent ensemble, si l'on ne sait pas, pour en avoir savouré le charme, que la vertu est, par elle-même, digne d'amour ?

Ce que je dis de la *solidarité* assez problématique *des vertus*, s'étend à la *solidarité des hommes* où je ne puis voir qu'une sorte de mélange des doctrines de la sympathie et de l'intérêt général, tant de fois critiquées. Une telle conception ne nous donnerait, dans la pratique que des âmes étroites, égoïstes, occupées surtout à éluder le devoir, de petits « Calliclès » moins soucieux d'être que de paraître. Ne peut-on, en effet, pour en bénéficier deux fois, se soustraire discrètement aux lois de la solidarité humaine, et ajouter ainsi son profit personnel aux profits qu'on estime devoir toujours obtenir de la sincérité des âmes honnêtes et de la candeur de ceux qui veulent bien jouer franc jeu ?

Le jeune homme ne s'apercevra que trop vite que l'intérêt, qu'on le nomme ou non général, ne peut être au fond qu'individuel, et si, l'émotion écartée, l'intérêt individuel est le seul mobile qui lui reste, la morale, pour lui, ne peut plus être qu'une convention et un mot,

Enseignement

L'enseignement moral, tel que nous le concevons, avant tout pratique et orienté vers l'action, ne peut, à l'école primaire supérieure ou au lycée, avoir qu'un but : initier les jeunes gens aux multiples obligations de l'existence, prévoir les conflits qui résultent de leur rencontre, et, en attendant l'heure d'agir, préparer les solutions.

a) A ne considérer d'abord que les devoirs pris en eux-mêmes et isolés, en vue d'une étude abstraite, les uns des autres, les programmes de nos lycées paraissent bien conçus et suffisamment complets ; mais comme tout y apparaît au premier plan, le professeur risque de s'imaginer qu'il se doit également à tous les problèmes, ce qui est manifestement impossible. Il serait donc désirable qu'il

fît un choix et se donnât plus particulièrement aux plus importants, aux plus actuels, ou encore à ceux qu'il a étudiés avec le plus de soin, en vue de faire profiter de son travail son jeune auditoire. J'insisterais volontiers, pour ma part, sur *l'origine* et *les conditions de la vie sociale,* sur *le droit de posséder* et les nombreuses controverses auxquelles il donne lieu, selon qu'on le considère comme limité ou entier; je tiendrais aussi à placer, en regard de ce droit, le droit primordial *d'être ou de vivre* qui appartient, sans nul doute, à tout homme venant en ce monde, et auquel il faut, de nécessité absolue, faire sa part.

En deux mots, le *devoir* affirmé d'abord comme loi absolue de la raison, avec les généralités sur la conscience, les sentiments moraux, la responsabilité à ses degrés divers, le mérite et la vertu; puis, ces vues d'ensemble esquissées, l'étude des principaux devoirs de la vie; voilà toute la part de *théorie* qu'il nous paraîtrait utile de laisser subsister dans un enseignement orienté vers la pratique; une autre part, et non la moindre devrait, être réservée à des exercices qui, sous le nom de *problèmes,* auraient pour objet d'habituer l'esprit aux solutions justes et d'aiguiser le sens moral. Nous allons en dire un mot :

b) Ce n'est pas seulement l'intérêt ou le plaisir, mais le devoir lui-même qui peut entrer en conflit avec le devoir. Multiples sont les obligations de la vie, et bien souvent elles se rencontrent et se heurtent. Comment alors se décider? On le fait le plus souvent au hasard ou en se laissant aller à l'obligation la plus agréable ou la plus facile. De là, si l'on prend une société dans son ensemble, mille conséquences fâcheuses, et un détriment moral considérable. On conçoit dès lors le profit que pourra tirer la jeunesse d'une discussion anticipée des problèmes qu'elle aura un jour à résoudre. La classe deviendra pour elle comme une répétition de la vie, et elle se donnera, n'en doutons pas, à la vivante étude dont nous parlons, avec le plus sincère et le plus vif intérêt.

Nous avons, à ce point de vue, beaucoup à faire. A l'heure actuelle, l'exercice dont nous parlons est à peu près hors d'usage, et, faute, sans doute, de recommandation officielle, il paraît inconnu de notre personnel enseignant. Il est clair qu'on n'en comprend pas la portée. On s'imagine, vraisemblablement, que pour résoudre les mille petites difficultés que suscitent à chaque instant les circonstances, il suffit d'un peu de bon sens. Mais le bon sens, d'abord, est moins commun qu'on ne croit, et d'autre part, il faut

lui donner par la culture une acuité qu'il n'a pas si l'on veut le mettre au niveau de sa tâche dans les antinomies de la vie morale.

Il est beau, certes, de se donner généreusement au bien, mais il ne faut pas le faire, les yeux fermés ; il importe même, avant tout, de savoir où il est et à quels signes on pourra le reconnaître. En vain se sentirait-on animé d'un amour fervent pour l'humanité ou pour la patrie, si l'on risque, faute d'un discernement exercé, de retourner contre ces hautes et nobles idées toutes les énergies qu'on voudrait mettre à leur service.

« Rien n'est plus dangereux qu'un ignorant ami », dit excellemment le fabuliste. C'est qu'un ignorant est fatalement un maladroit. Je me défie de ses meilleures résolutions; j'ai peur de sa justice, je redoute sa charité.

Ainsi les problèmes moraux s'imposent.

On les graduera avec soin. A l'enfance de nos écoles les cas les plus simples ; aux jeunes gens qui suivent les cours de l'enseignement primaire supérieur ou aux élèves de philosophie de nos lycées, les cas les plus complexes, ceux qui demandent le plus de pénétration et de rigueur dialectique.

Veut-on quelques exemples de ces discussions, d'un intérêt si positif, et si utiles à la formation du jugement ? En collaboration familière avec ses élèves, le maître étudierait, par exemple, les différences qui séparent le vrai et le faux *patriotisme*, la vraie et la fausse *humanité*, le vrai et le faux *courage*, la vraie et la fausse *tolérance*, le vrai et le faux *orgueil*, le vrai et le faux *honneur*, puis, lorsqu'à l'aide de ces oppositions étudiées dans le détail et rendues sensibles par des traits empruntés à la vie courante, il serait arrivé, avec ses jeunes disciples, non à des définitions abstraites, mais à la réelle peinture des vertus qu'il veut leur faire connaître et aimer, il leur montrerait comment les circonstances peuvent les opposer les uns aux autres : le sens de la *fraternité humaine* au culte *de la patrie*, l'amour de *la vérité* à la *tolérance*, l'esprit *de discipline* à l'esprit *d'initiative*, et ainsi de suite. Et plus les exemples proposés par les élèves ou par le maître seraient concrets, qu'on les empruntât à l'histoire, à la poésie ou même aux événements de chaque jour, plus les solutions de détail auxquelles ils auraient conduit, se graveraient facilement et profondément dans la mémoire.

Quand on n'aurait obtenu, à l'aide de telles discussions, que ce résultat d'habituer notre jeunesse, si mobile, si primesautière, à suspendre son jugement, à n'affirmer qu'après avoir entendu et pesé,

en chaque question, le pour ou le contre, on pourrait se tenir pour satisfait.

Notre pays est sorti, depuis longtemps, de cet état d'ignorance grossière où la pensée est encore engourdie et inerte, mais le demi-savoir qui lui a succédé ne s'est que trop souvent accompagné de présomption et d'imprudence, et l'un de nos défauts les plus visibles, c'est la hâte avec laquelle nous nous formons de tout des opinions fortuites et sans consistance. On sait lire ; on ne sait pas encore penser, et l'on pense souvent au hasard. Il n'est pas d'heure plus critique dans la vie d'un peuple ; tout, en cette époque de transition devient possible, il faut donc à tout prix l'abréger.

Résumons-nous : l'éducation morale est faite d'amour et de raison ; mais la raison, au moins, en ce qu'elle a d'abstrait et de purement dialectique, n'a d'emploi que lorsque l'émotion aura fait son œuvre.

Cette œuvre est vraiment digne du siècle qui s'ouvre. Après tant de triomphes sur la nature, il faut songer à la conquête des âmes ; l'entreprise est difficile, mais ni le courage ni l'esprit de suite ne nous manqueront.

En vain nous fait-on mesurer du regard l'effort à faire, l'immensité de la tâche à accomplir. N'en doutons pas : ce qui est souverainement désirable sera ; ce qu'appellent d'un cri profond, d'un irrésistible élan de l'âme, les plus clairvoyants et les plus généreux des penseurs chez tous les peuples, passera du domaine de l'idée dans celui des faits et deviendra la réalité. Et pour faire descendre parmi nous le règne idéal du bien les moyens ne nous feront point défaut. En dépit de l'inertie et de l'esprit de routine, en dépit des fausses conceptions et des paradoxes, la destinée tracera elle-même sa voie en créant pour elle ses moyens d'action. Il lui faut, pour s'accomplir, des hommes de foi, des apôtres laïques. C'est l'impossible, dites-vous. Du point de vue étroit d'habitudes devenues accidentellement des exigences, peut-être ; du point de vue de cette nécessité supérieure que nous cachent les découragements de l'heure présente, mais à qui l'on peut prévoir que rien ne fera obstacle, c'est plus et mieux que possible, c'est facile. Les hommes dont nous avons besoin, les instruments d'élite qu'il faut à l'amélioration morale de l'humanité, nous les aurons.

F. Evellin.

LA VIE UNIVERSITAIRE DANS LES PAYS-BAS

Le Collège des Recteurs

La Hollande possède, on le sait, quatre Universités, dont trois, celles de Leyde, Groningue et Utrecht, sont des Universités de l'Etat, tandis que la quatrième, celle d'Amsterdam, est municipale ; en 1876, quand fut discutée au Parlement la loi actuelle sur l'enseignement supérieur, la capitale du pays obtint l'autorisation de transformer en Université l'Athénée qu'elle possédait depuis deux siècles, à la condition de l'approvisionner et de l'outiller d'après le modèle des Universités de l'Etat.

Ces quatre institutions sont régies par la même loi, gouvernées et administrées selon les mêmes principes. Mais, en dépit du voisinage des villes où elles sont établies, elles n'entretiennent pas entre elles des relations intimes et suivies. Chacune semble plutôt jalouse des quelques éléments d'autonomie que la loi lui laisse et comme chacune est administrée par un Conseil spécial, le Collège des Curateurs, qui se recrute d'ordinaire parmi les hauts fonctionnaires du gouvernement régional et de la magistrature locale, et que ce Collège sert d'intermédiaire entre le personnel enseignant de l'Université et le Ministère de l'intérieur (dont ressortissent toutes les affaires de l'Instruction publique), il n'est pas étonnant que le particularisme prédomine aisément dans la vie universitaire de la Hollande. Des échanges temporaires de professeurs, qui ne sont pas rares en Allemagne, y sont tout à fait inconnus. Si le gouvernement déplace un des maîtres d'une Université — ce qui se fait quelquefois, au profit de celle de Leyde, toujours considérée comme la première Universilé du pays, bien que la loi l'ait mise au même rang que les deux autres — cet acte gouvernemental, provoqué par l'Université qui en profite, prend facilement, aux yeux du public, et même de quelques collègues, un petit air d'hostilité. Il est, également, très rare que les étudiants, ayant commencé leurs études dans une des quatre Universités du pays, aillent les terminer dans une autre, ce

qui, en Allemagne, est, comme on sait, une coutume ordinaire et pratiquée depuis longtemps.

Il est difficile de dire jusqu'à quel point cet état de choses est préjudiciable à l'enseignement et aux études. Comme toute émulation a nécessairement ses bons côtés, le particularisme universitaire, lui aussi, peut se défendre. Cependant on s'accorde assez à penser, parmi les professeurs qui mettent l'intérêt général de l'enseignement supérieur et des hautes études au-dessus de tout intérêt local, qu'il manque à cette émulation le contrepoids indispensable d'une direction centrale fortement organisée ou à défaut de celle-ci, celui d'un sentiment de solidarité très vivant.

Il est évident que le budget d'un Etat comme le royaume des Pays-Bas, qui ne dispose pas de ressources inépuisables, ne saurait supporter à la longue les charges qu'entraîne l'organisation complète de trois centres universitaires. Bien des fois déjà toute la bonne volonté et toute la perspicacité du Ministre de l'intérieur n'ont pu empêcher que, pour la création de chaires nouvelles, de bourses d'études, de laboratoires ou d'instruments de travail, une Université ait été favorisée au détriment des autres sans qu'il y eût des raisons valables pour justifier cette préférence. Le temps viendra sans doute où le gouvernement se trouvera placé devant le dilemme, ou bien de supprimer une de ces trois Universités — ce qui serait très grave, non seulement à cause des droits historiques que chacune des trois pourra faire valoir, mais encore à cause de la physionomie spéciale que chacune d'elles a su s'imprimer — ou bien d'élaborer un système de répartition qui soit pratique, raisonnable et équitable à la fois.

Si ce moment arrive, on regrettera peut-être de ne pas avoir créé, ou entretenu entre les différentes Universités un sentiment vivant de solidarité et d'union, de ne pas les avoir amenées à se considérer avant tout, non pas comme des institutions distinctes, mais comme les rayons d'un même foyer, comme les organes d'une même vie intellectuelle et scientifique.

En attendant que le problème se pose devant le gouvernement et que les hommes politiques — parmi lesquels il y en a qui l'ont déjà signalé et précisé — soient appelés à le résoudre, une tentative de confédération, sans but précis, il est vrai, mais visant à fortifier d'une manière générale, le sentiment de l'union, est partie des Universités elles-mêmes.

En 1897, ceux des professeurs de Leyde, de Groningue, d'Utrecht et d'Amsterdam qui remplissaient, cette année-là, les fonctions de Recteur, s'entendirent pour proposer à leurs collègues, sur la base

d'un projet consciencieusement élaboré par eux, la création d'une espèce de Bureau ou de Conseil central dans lequel les quatre Universités seraient représentées et qui serait chargé de poser, de discuter, de préparer les questions intéressant l'enseignement supérieur national et le progrès des travaux scientifiques dans le pays.

Après s'être heurtée aux objections et après avoir subi des corrections inévitables, la proposition des quatre Recteurs finit par être adoptée par les quatre Sénats académiques. Depuis trois ans à peu près, il existe sous le nom de « Collège des Recteurs » une espèce de délégation permanente dans laquelle chaque Université est représentée par trois de ses professeurs, le Recteur régnant et ses prédécesseurs des deux dernières années. Elle se compose donc de douze membres, dont, chaque année, un quart se renouvelle. Ses réunions, qui ne durent qu'une après-midi et qui sont précédées habituellement d'un déjeuner offert aux collègues par les représentants de l'Université qui reçoit (cet avantage échoit à chacune d'elles à tour de rôle) ont lieu deux fois par an, au mois d'octobre ou de novembre et au mois de mai. Le règlement, prévoyant le cas où un des titulaires désignés pour siéger dans le Collège ne se sentirait pas l'âme assez « fédérative » pour se charger d'une représentation qui demande sinon des sacrifices de temps et de travail, au moins une certaine dose de bonne volonté et surtout de sympathie, permet aux Sénats académiques de remplacer un ou plusieurs de leurs délégués officiels par tel autre de ses membres, choisis parmi les anciens Recteurs. De cette façon le Collège est sûr de se composer d'éléments sympathiques à l'œuvre de collaboration et d'initiative universitaire qu'on lui demande d'accomplir.

Il était naturel que le Collège débutât par s'attaquer au délicat problème de la répartition des chaires et des instruments de travail dont nous avons parlé plus haut. Mais il n'y a rien d'étonnant à ce qu'il ne soit arrivé sur ce point qu'à des conclusions générales, à une exposition de principes, que les Universités ont écoutées avec plus ou moins de sympathie, mais d'où il n'est résulté jusqu'ici aucune mesure pratique. C'est d'ailleurs au gouvernement à entamer cette affaire, à élaborer des projets de loi ou à provoquer des décrets royaux. Les Universités devront se borner à appuyer ou à combattre l'action gouvernementale et le « Collège des Recteurs », en agitant la question, aura travaillé sans doute à préparer l'opinion dans le sens d'une solution favorable aux idées de bonne entente et de solidarité universitaire.

Ajoutons, cependant, que sur un point de détail il est déjà arrivé

à un résultat appréciable. Sur son initiative, les Sénats académiques ont invité les directeurs des quatre bibliothèques universitaires à s'entendre pour répartir entre les différents établissements qu'ils dirigent l'acquisition de certains ouvrages spéciaux et pour rédiger un catalogue central qui permettra aux savants et aux étudiants de savoir à laquelle de ces bibliothèques ils auront à s'adresser pour obtenir le prêt d'un livre. De cette façon, comme le prêt des livres s'effectue sur l'échelle la plus large et que la poste transporte gratis des livres d'une bibliothèque à l'autre, les subventions que l'Etat accorde aux bibliothèques universitaires pourront être utilisées pour un nombre plus grand d'ouvrages importants, puisqu'il suffira qu'une seule des quatre bibliothèques en fasse l'acquisition. Les bibliothèques ayant adhéré à ce projet et s'étant déclarées disposées à faire le travail qu'on leur a demandé il est à prévoir que le service des bibliothèques ne tardera pas trop à être organisé dans le sens de la confédération.

Parmi les autres sujets abordés par le « Collège des Recteurs » et que, dans des rapports plus ou moins longs, il a soumis aux délibérations des Sénats académiques, signalons: la situation des « Privat-docents » — dont on voudrait faire, plus qu'ils ne le sont, les collaborateurs officiellement reconnus des professeurs — et la question des bourses — que quelques-uns voudraient supprimer, convaincus que, dans bien des cas, cet argent pourrait être mieux employé.

Dans sa dernière séance, le « Collège des Recteurs », sur la proposition de son président actuel, M. le professeur Lorentz de Leyde, a donné son adhésion à l'idée de publier chaque année une espèce d'« Annuaire des Universités néerlandaises », dans lequel les ressources et l'activité de chacune d'elles se trouveraient exposées dans le détail, de façon à servir de guide pratique aux étudiants et à fournir des renseignements complets à tous ceux qui, en Hollande et à l'étranger, voudraient connaître de près la vie universitaire dans les Pays-Bas.

Quand même les résolutions importantes et les mesures de vaste portée se feraient encore attendre, il est incontestable que la création du « Collège des Recteurs » dans lequel chacun des professeurs des quatre Universités du pays, dès que son tour d'être Recteur sera venu, aura l'occasion de siéger, fortifiera le sentiment de la solidarité entre ces institutions d'élite auxquelles le peuple a confié ses plus hauts intérêts, ceux du travail intellectuel, de la recherche impartiale de la vérité, de la haute culture nationale.

VAN HAMEL.

L'ENSEIGNEMENT DE LA GÉOGRAPHIE

I. — Préparation préalable des étudiants

Parmi les questions relatives à l'enseignement supérieur de la géographie, il en est une sur laquelle il serait peut-être utile d'attirer l'attention du Congrès : c'est celle de la préparation préalable des étudiants.

Sans doute l'enseignement de la géographie doit conserver dans les établissements d'instruction secondaire un caractère distinct de celui des Universités. Mais la distinction consiste en une différence de degré. La géographie, dans son ensemble, repose sur des lois générales dont la connaissance est le principe nécessaire de toute étude raisonnée, et dont à vrai dire l'étude particulière des contrées doit être regardée comme étant l'application. Elle offre donc un terrain commun sur lequel les deux enseignements peuvent se rencontrer.

Sans vouloir céder à un désir immodéré de critique, les professeurs de géographie des Universités françaises seront probablement unanimes à reconnaître que leurs étudiants sont loin, pour la plupart, d'apporter le minimum de connaissances générales qui serait nécessaire pour aborder les études supérieures qu'ils ont en vue. Quelques-uns possèdent, il est vrai, des notions plus ou moins étendues sur les contrées ; notions utiles, indispensables même, mais auxquelles manque la coordination qui leur donnerait une valeur scientifique. Bien peu se montrent initiés aux faits généraux relatifs au globe terrestre. Ses divisions, ses mouvements, sa constitution physique n'éveillent en eux que des idées vagues. Bien peu se rendent compte des phénomènes de circulation qui établissent une parenté entre les diverses parties. Ce qu'il y a de réglé et de général dans l'ordonnance terrestre leur échappe. Il est inutile d'insister sur les inconvénients qui résultent de ce défaut de prépa-

ration ; il y a là une des causes qui tendent à paralyser, au moins pour quelque temps, les efforts réciproques des étudiants et des maîtres.

L'adaptation mutuelle des divers ordres d'enseignement est, à notre avis, une des questions qui se trouvent à la base de toute discussion sur l'enseignement des Universités. Un système d'instruction publique doit être coordonné de telle sorte qu'il y ait superposition et non rupture entre ses différents degrés. Cet accord existe-t-il en ce qui concerne la géographie? Il y a ici une différence de conception. Il est assez différent de ramener la géographie à une série de descriptions de contrées, ou d'y voir l'étude de la terre.

Quelles seraient les mesures à prendre pour assurer aux futurs étudiants une préparation mieux en rapport avec l'esprit de la science géographique ? Si le Congrès jugeait utile de se préoccuper de cette question, nous nous bornerions à lui soumettre à ce sujet une remarque préalable. Si l'on se réfère aux programmes actuels de nos établissements d'instruction secondaire, on voit que des notions de physique terrestre, ou du moins quelques-unes des questions qui s'y rapportent, figurent parmi les matières d'enseignement. Il semblerait donc qu'on a pourvu déjà au desideratum signalé ici. Mais on est amené à concevoir quelque doute sur l'efficacité de cet enseignement, lorsqu'on constate que ces notions essentielles ne figurent que dans le programme de nos classes de quatrième, c'est-à-dire d'une classe qui, dans l'organisation française, correspond environ à l'âge de douze ou treize ans. Il est bon, même à cet âge, d'initier les écoliers à des notions que nous croyons très susceptibles d'être présentées d'une façon à la fois intéressante et simple. Mais combien serait-il avantageux d'y revenir dans une classe ultérieure, et préférablement de profiter de la plus grande maturité d'esprit que possèdent nos écoliers dans la dernière année qu'ils passent sur les bancs des lycées ? Une vue générale et coordonnée de l'organisme terrestre présente un intérêt philosophique qui n'échapperait pas à leur esprit. N'y aurait-il pas là, pour leur éducation intellectuelle d'abord, puis éventuellement pour leur préparation aux Universités, un bénéfice certain?

L'enseignement de la géographie, fortement implanté désormais dans les Universités, soulève bien des questions dignes de l'attention des hommes compétents qui, dans les divers ordres d'instruction, s'intéressent à cette étude. Peut-être, malgré son apparence modeste, celle-ci ne paraîtra-t-elle pas indigne de l'attention du Congrès. Elle touche aux habitudes d'esprit que les écoliers contractent et que les étudiants apportent ; habitudes qui, par une sorte

de force acquise, influent sur la marche ultérieure de l'enseignement universitaire.

P. VIDAL DE LA BLACHE,
Professeur à la Faculté des lettres
de l'Université de Paris.

II. — L'enseignement de la géographie aux degrés primaire, secondaire, supérieur

La géographie est enseignée en France aux trois degrés : primaire, secondaire, supérieur.

J'ai eu maintes fois l'occasion d'indiquer comment je comprenais ce triple enseignement.

Dans l'école primaire, il doit être très simple. La mémoire doit assurément jouer un rôle important dans la première éducation géographique de l'enfant ; il y a des mots et des formes géographiques qu'il doit apprendre et qui lui resteront plus tard comme un premier fond de connaissance. Mais il ne faut pas abuser de la mémoire ni s'imaginer qu'un enfant de onze ans est d'autant plus instruit qu'il peut débiter une nomenclature plus longue. Il faut précisément éviter la surcharge stérile de la nomenclature. C'est pourquoi, dans les livres et cartes élémentaires que j'ai publiés, j'ai toujours essayé de mettre en pratique cette règle que j'ai inscrite dans mes préfaces : faire comprendre pour faire retenir et faire voir pour faire comprendre. Pour cela, j'ai employé l'usage constant de la carte et en général de la carte analytique, c'est-à-dire ne mettant sous les yeux de l'enfant que la matière de la leçon présente, l'usage fréquent des figures, des reliefs, etc. Dans le programme primaire, la géographie physique, c'est-à-dire les notions élémentaires sur la terre, doivent dominer ; la géographie politique doit être sommaire et la géographie économique n'apparaît presque pas. Cependant, la commune peut être l'objet d'une étude détaillée pour laquelle les yeux de l'enfant éveillent et secondent son intelligence et lui donnent une première idée des relations géographiques du sol avec l'agriculture et l'industrie. Le programme des écoles primaires doit être rédigé sans abus de détails, mais avec précision : il importe de guider les instituteurs.

Dans l'enseignement secondaire, il faut aussi des programmes précis, parce qu'il est nécessaire de déterminer la matière à enseigner dans chaque classe, de manière à ce que les matières forment un ensemble méthodiquement gradué. Car, pour l'enseignement

secondaire, il faut revenir avec plus d'ampleur dans les classes supérieures sur les notions géographiques acquises dans les classes de grammaire. A celles-ci, j'avais assigné un programme physique et politique ; pour celles-là j'avais ajouté la géographie économique et des indications indispensables, suivant moi, sur la formation politique des Etats. Je n'insiste pas parce que l'enseignement secondaire n'est pas compris dans la question qui m'est posée. Je rappelle seulement que le programme, tout en déterminant nettement la matière à enseigner, ne doit pas emprisonner le professeur dans des détails trop minutieux d'application ; un bon professeur doit être le maître de sa propre méthode ; il n'est véritablement bon qu'à condition d'être suffisamment indépendant.

L'indépendance est une condition plus nécessaire encore dans l'enseignement supérieur dont la valeur consiste tout entière dans la valeur personnelle du maître. Cette pensée doit dominer tout projet d'organisation de l'enseignement de la géographie dans les Universités.

Le professeur de lycée est tenu de traiter les diverses parties de la science géographique, sans les avoir nécessairement approfondies toutes et sans avoir le même goût et la même aptitude pour se les approprier toutes. Le professeur de Faculté, selon mon opinion, ne doit pas se hasarder à les aborder toutes, à moins qu'il n'y soit obligé pour la préparation de candidats à un examen qui les exige. La géographie embrasse des matières trop nombreuses et trop diverses pour qu'il les tienne toutes dans sa main comme doit le faire un véritable maître ; dans une chaire d'enseignement supérieur, il ne faut pas que la voix du professeur soit un simple écho ; il faut qu'elle soit l'expression de recherches originales et de convictions personnelles. Le professeur de Faculté doit exposer surtout *sa* science et contribuer à faire avancer par quelque côté la science. S'il a des obligations que les examens lui imposent, qu'il cherche au moins dans ce cas à faire deux séries distinctes de leçons, l'une pour les candidats, l'autre pour l'avancement de la science.

Les matières sont, comme on le sait, très nombreuses : constitution et formation géologique du sol, climatologie, géographie physique comprenant l'étude du relief et celle des eaux, océanographie, faune et flore, histoire de la géographie et (ce qui est tout différent) géographie historique, voyages, races humaines et ethnographie, population impliquant des notions de démographie, géographie politique et administrative, géographie économique comprenant l'étude de l'agriculture, des pêches, des mines, de l'industrie, des voies et moyens de communication, du commerce, géographie colo-

niale. On a plaisanté sur l'ampleur donnée par cette diversité à la géographie qui aspirerait à devenir ainsi l'omniscience de la nature et de l'homme social. La diversité est incontestable ; la géographie ne vise pas pour cela à l'omniscience, mais elle emprunte à plusieurs sciences les éléments dont elle forme son programme et elle élabore à sa manière chacun de ces éléments pour les faire tenir dans son cadre.

Le livre destiné à l'enseignement secondaire combine ces éléments et les fond dans un moule topographique en juste proportion, de manière à ce que les élèves puissent se les assimiler. La leçon du professeur de Faculté prend isolément un ou quelques-uns de ces éléments, elle les rassemble aussi complètement qu'il est désirable, elle les triture et elle produit une œuvre originale, que cette œuvre porte sur un point particulier examiné à fond et mis en pleine lumière ou sur la relation de plusieurs points entre eux ou même sur des aspects généraux par lesquels la géographie se confond presque, d'un côté, avec la physique du globe, et de l'autre, avec l'histoire de la civilisation.

Il faut pour cela des savants spéciaux. Plusieurs professeurs enseignant simultanément dans la même Faculté française, quel que soit leur titre, titulaires, chargés de cours ou de conférences, *privat-docent*, ne seraient donc pas déplacés si les ressources existaient pour accomplir cette tâche. Ce qui est certain, c'est que l'enseignement devrait être partagé entre la Faculté des lettres et la Faculté des sciences ; M. Himly et moi nous avions demandé en 1871 au ministre de l'instruction publique que des chaires de géographie physique fussent créées dans les Facultés des sciences. Il y a des parties de la science géographique qui ne peuvent être traitées que par des hommes de science ; encore même convient-il de s'adresser dans les sciences à des aptitudes variées; l'exposé de la formation de la croûte terrestre ne convient pas au même talent que l'exposé de la flore. Dans les lettres, le professeur qui traite supérieurement de la géographie historique serait peut-être très embarrassé de parler du rapport de la densité des populations avec l'économie rurale.

Donc, ce qu'il faut, à notre avis, à l'enseignement supérieur, ce ne sont pas des programmes, ce sont des chaires dans lesquelles des savants, ayant chacun leur spécialité, donneraient avec liberté leur enseignement.

E. Levasseur, *de l'Institut,*

Professeur au Collège de France
et au Conservatoire des Arts et Métiers.

III. — La préparation par l'enseignement secondaire des étudiants en géographie

L'étudiant en géographie appartient à une espèce rare. Il y en a peu, on pourrait presque dire qu'en France il n'y en a pas du tout, car si l'on y trouve des professeurs de géographie, il n'y a pas de diplôme exclusivement géographique.

La plupart des jeunes gens qui étudient cette science visent la licence ou l'agrégation d'histoire. La géographie est une simple annexe ; elle reste à l'état d'élément accessoire et parfois sacrifiée. C'est une vieille tradition de l'enseignement classique.

Il en est de même à la Faculté des sciences. Il est vrai que depuis la création du certificat de géographie physique, comptant pour la licence ès sciences naturelles, un certain nombre de jeunes gens, provenant, pour la plupart, de l'enseignement moderne, se sont présentés aux cours de géographie ; ceux d'entre eux qui ont persévéré et réussi ont appris à leurs jeunes camarades le chemin des laboratoires de la Faculté des sciences. Pour ceux-ci, le coefficient de la géographie est un peu plus élevé que pour les autres, puisqu'il représente tout juste le tiers de la licence; mais cette licence elle-même est de moindre valeur, car elle ne conduit pas à l'agrégation d'histoire et de géographie. C'est une impasse, et il semble difficile de trouver un autre remède que la séparation formelle de la géographie et de l'histoire.

En attendant que cette question soit réglée, il est un fait sur lequel tout le monde est d'accord.

Qu'ils proviennent du classique ou du moderne, les étudiants arrivent généralement mal préparés à la Faculté. Leur instruction doit être reprise de fond en comble, les maîtres de conférences ont à refaire des leçons, qui seraient beaucoup mieux à leur place dans les classes que dans les laboratoires. Il y a donc lieu de se demander comment devrait être entendue la préparation par l'enseignement secondaire des étudiants en géographie.

Cette question se ramène aux éléments suivants :

I. *Du matériel de l'enseignement géographique ;*
II. *Des méthodes, prédominance des méthodes scientifiques ;*
III. *Comment faire naître des vocations géographiques parmi les élèves de l'enseignement secondaire ?*

BOUGIER,
Professeur au collège Rollin.

L'ENSEIGNEMENT

DE LA LANGUE ET DE LA LITTÉRATURE ITALIENNES

DANS LES UNIVERSITÉS

Parmi les nombreuses questions qui vont se poser devant le Congrès d'enseignement supérieur, qu'il me soit permis d'en détacher une, celle de l'enseignement des langues modernes dans les Universités, et de la restreindre encore au domaine qui m'est plus particulièrement familier : l'enseignement de la langue et de la littérature italiennes.

*
* *

Les langues vivantes n'ont pas conquis depuis bien longtemps le droit de cité dans les Universités, et, en ce qui concerne les langues méridionales en particulier, quelques personnes seraient peut-être encore disposées à n'en trouver l'enseignement justifié qu'à la condition qu'il revête un caractère nettement scientifique et embrasse dans son ensemble le groupe des langues romanes. Mais alors c'est d'un enseignement historique et théorique qu'il s'agit : le professeur est tenu de passer successivement en revue chacune des provinces du domaine roman, sans pouvoir localiser en quelque sorte ses efforts ; par la force même des choses il est amené à s'enfermer dans l'étude des textes du moyen âge, car c'est là surtout que les langues issues du latin se présentent sous une forme instructive pour qui s'attache à les comparer entre elles.

Mais à côté de cette méthode, qui a donné et dont on peut encore attendre tant de résultats, il y a place pour une méthode différente, plus moderne, et qui semble mieux répondre aux besoins nouveaux de notre activité sociale et internationale : elle consiste à prendre pour objet particulier d'étude les langues modernes, considérées en elles-mêmes et dans les littératures où s'est affirmé le génie des principaux peuples d'Europe. Dès lors, il est évident que le professeur, tout en possédant une culture philologique générale, doit se spécialiser : dans la famille des langues romanes, il se tournera vers l'Italie ou vers l'Espagne ; peut-être trouvera-t-il que le portugais mérite une étude particulière, ou le roumain, ou le catalan,

ou les parlers de l'Eugadine, ou encore les patois français et provençaux. Mais s'il veut posséder autre chose que le mécanisme extérieur de ces diverses langues, s'il s'agit pour lui d'en pénétrer l'esprit et le génie, d'en sentir les moindres nuances, s'il les étudie, en un mot, non comme des langues mortes mais comme des langues vivantes, c'est à-dire comme l'expression la plus directe de l'âme d'un peuple, alors il devra y consacrer toute son intelligence et tout son temps : c'est à cette condition seulement qu'il aura quelque chance de renouveler chez nous l'étude de langues qui sont fort négligées.

Les Universités françaises sont manifestement entrées dans cette voie. Après la création, déjà relativement ancienne, d'une chaire des littératures de l'Europe méridionale à Paris, on a vu se multiplier en province des créations analogues, dues pour la plupart à l'initiative locale : des enseignements réguliers d'espagnol ont été institués à Toulouse, et plus récemment à Bordeaux, d'italien à Grenoble, des patois du Sud-Ouest à Bordeaux où une conférence complémentaire d'italien a été ouverte, ainsi qu'une conférence d'espagnol à Grenoble ; à Aix une même chaire réunit l'étude de l'italien et de l'espagnol (1). Il faut pousser activement l'œuvre entreprise et la compléter ; elle est destinée à donner à notre enseignement supérieur une physionomie neuve et originale.

Est-il besoin de justifier la place conquise ou à conquérir par l'italien dans quelques-unes de nos Universités ? Chacun sait que l'histoire de l'Italie, sa civilisation, ses beaux-arts et sa littérature, ont mis ce pays au premier rang de ceux qui ont eu sur la formation de l'Europe moderne une influence décisive. Ne nous attardons pas davantage à réfuter l'opinion de ceux qui jugent la langue italienne trop facile pour mériter qu'on l'enseigne. Il n'y a pas de langue facile lorsqu'il s'agit de la posséder à fond, d'en sentir toutes les nuances, de modeler notre pensée sur les ressources propres du vocabulaire et sur l'allure particulière que donnent à la phrase la syntaxe et les habitudes du style. A cet égard, l'étude de l'italien, si encourageante au début par la facilité apparente de la langue, devient de plus en plus délicate et attachante à mesure que l'on y avance (2).

(1) Je ne parle ici que des enseignements *spéciaux* de langues modernes, mais je n'ignore pas qu'une certaine place est faite à l'italien, dans d'autres Universités, à Montpellier et à Toulouse par exemple.

(2) Mon expérience personnelle est, sur ce point, confirmée par celle des jeunes gens dont j'ai à diriger le travail ; récemment l'un d'entre eux, ancien normalien, agrégé d'allemand, me disait, après deux ans de travail et deux

Un autre aspect de la question, plus positif peut-être, mais qui n'est pas à dédaigner est celui-ci : l'histoire de la littérature italienne offre à l'activité de nos étudiants bon nombre de sujets d'étude nouveaux en tout ou en partie. Ce n'est pas à dire qu'il n'y ait rien de fait dans cet ordre de recherches ; loin de là. Mais la matière n'est pas épuisée, tant s'en faut, en particulier si l'on se tourne vers l'histoire approfondie des relations littéraires de l'Italie avec la France, l'Espagne, l'Angleterre même ou l'Allemagne.

*
* *

Comment devrait être organisée l'étude de l'Italie, de sa langue et de sa civilisation, dans une Université ? — La réponse à cette question ne saurait être douteuse : l'enseignement devra nécessairement revêtir trois formes, et être historique, philologique et pratique.

Les étudiants qui auront appris l'italien dans ceux de nos établissements d'enseignement secondaire où l'étude de cette langue est organisée — et le nombre en devra être augmenté — sauront lire couramment un texte de difficulté moyenne, et soutenir une courte conversation sur un sujet familier ; une prononciation correcte, la connaissance de la grammaire usuelle, le vocabulaire courant, voilà tout ce qu'on peut raisonnablement attendre d'eux (1). Il sera donc nécessaire de les orienter à travers le dédale, nouveau pour eux, de l'histoire d'Italie, leur enseigner l'histoire littéraire, leur faire lire les principanx auteurs, et les rendre attentifs aux relations étroites qui existent presque toujours entre l'œuvre d'un poète et les conditions politiques et sociales au milieu desquelles il a grandi, ainsi que les manifestations artistiques de la génération à laquelle il appartient. Il ne faudra pas non plus leur laisser ignorer à quelles époques et dans quelles conditions l'Italie s'est trouvée en contact avec les autres nations, tantôt pour en recevoir des inspirations et tantôt pour leur en donner.

Mais à côté de cette étude historique, des notions de philologie romane générale, aux moins réduites aux éléments indispensables, trouveront naturellement leur place. Dans l'étude de la phonétique,

mois passés en Italie, que le thème italien commençait à lui paraître presque plus difficile que le thème allemand.

(1) Je dois dire qu'ils réussissent assez généralement à atteindre une moyenne satisfaisante à cet égard ; la facilité relative de l'italien permet de pousser les élèves un peu plus avant dans la pratique de l'italien que dans celle de l'anglais ou de l'allemand.

de la morphologie et de la syntaxe italiennes, des rapprochements fréquents avec le latin, base indispensable d'une pareille étude, avec le français, le provençal ou l'espagnol, sont tout indiqués. Mais il importerait peut-être plus encore de faire connaître aux jeunes italianisants l'histoire particulière de la langue italienne depuis ses premiers monuments jusqu'à nos jours, sans négliger l'étude accessoire des dialectes principaux, afin que, mis en présence d'un texte, et en particulier d'un texte inédit, ils soient en mesure de reconnaître approximativement à quel siècle et à quelle région il appartient (1).

Reste le côté pratique de l'enseignement. Dans notre organisation actuelle, c'est assurément le plus négligé. Sans doute, à côté des exercices écrits, qui tiennent peut-être une place excessive dans nos Facultés, il y a des professeurs qui font quelques-unes de leurs conférences en langue étrangère ; tous font parler leurs élèves. Mais combien d'heures ces exercices oraux représentent-ils dans toute l'année scolaire ? Nous croyons être très généreux si nous mettons une vingtaine. Et combien de fois chaque étudiant aura-t-il eu l'occasion de prendre la parole d'une façon un peu prolongée? Deux ou trois fois, s'ils sont très zélés. Cela est notoirement insuffisant Ce qu'il faudrait, c'est que trois ou quatre fois par semaine, les étudiants — divisés par petits groupes s'ils étaient trop nombreux — prissent une part active à des exercices de conversation, où, à propos des sujets les moins ambitieux, ils se familiariseraient avec la prononciation et avec la musique de la phrase italienne, avec la grammaire courante, les tours, les locutions, les proverbes, bref avec tout ce qu'un cours théorique ne peut enseigner. De pareils exercices prépareraient merveilleusement les étudiants à faire un séjour en Italie, ou leur permettraient, une fois ce séjour accompli, de n'en pas perdre le bénéfice pratique (2). Une pareille institution aurait encore l'avantage d'attirer dans nos salles de conférences une clientèle dont, jusqu'à ces dernières années, on se souciait fort peu, mais avec laquelle nos Universités reconstituées ont le plus grand inté-

(1) Il va sans dire que pour ceux qui se voueraient à l'étude des premiers siècles de la littérature, des notions de paléographie seraient indispensables.

(2) A propos du séjour en Italie, je dois dire que tous les étudiants que j'ai à diriger en font, et parfois d'assez longs, à leurs frais ; cela est d'ailleurs indispensable. Il faut remarquer à ce sujet que les bourses d'étude ou de voyage que le Ministère accorde pour l'Allemagne et l'Angleterre n'ont jamais été destinées aux étudiants en italien, ni aux professeurs d'italien dans l'enseignement secondaire ; seule la direction de l'enseignement primaire a pris, depuis peu, l'heureuse intitiative d'envoyer quelques-uns de ses boursiers en Italie. Il serait à désirer que quelques encouragements fussent aussi donnés sous cette forme à nos étudiants.

rêt à entrer en contact : jeunes gens se destinant au commerce, industriels et peut-être modestes artisans, officiers ou simples amateurs, qui ont plus besoin de nous qu'ils ne pensent, et dont nous avons aussi plus besoin que nous ne sommes disposés à le croire.

*
* *

Il va sans dire que pour remplir un programme aussi chargé, un professeur unique ne saurait suffire, et si l'on voulait s'amuser à dresser la liste des enseignements spéciaux dont l'ensemble constituerait le cours complet des études italiennes, il ne serait pas malaisé de l'allonger indéfiniment. Mais à quoi bon faire des rêves chimériques ? Sans sortir des limites de ce que l'on peut considérer comme réalisable, voici comment le plan d'études tracé ci-dessus pourrait recevoir un commencement d'exécution.

Un professeur serait exclusivement chargé de la littérature italienne, c'est-à-dire d'enseigner l'histoire littéraire, d'expliquer et de commenter les auteurs. Ce serait l'enseignement fondamental et comme le point de jonction de tous les autres, car le professeur aurait à y faire l'application des connaissances historiques, philologiques et pratiques enseignées dans d'autres cours ; mais lui-même ne s'occuperait méthodiquement que de l'histoire littéraire.

Il trouverait, au point de vue purement historique, des auxiliaires précieux dans les professeurs d'histoire ses collègues : parmi les questions d'histoire, assez nombreuses, qui sont traitées chaque année devant les étudiants d'une Faculté des Lettres, il ne serait pas malaisé d'établir une sorte de roulement qui ramènerait périodiquement l'étude de quelque point de l'histoire d'Italie, tour à tour sur le moyen âge, sur la renaissance et sur les temps modernes. Ce serait affaire de bonne entente entre collègues, et dans une Faculté où existerait un solide noyau d'étudiants en italien, il n'est pas douteux qu'un accord ne puisse s'établir aisément à ce sujet.

Quant à l'histoire de l'art, fort peu représentée encore dans nos Universités, il paraît probable qu'elle ne tardera plus guère à y conquérir quelques places décisives ; je suppose donc que la Faculté imaginaire qui nous occupe possède un enseignement d'histoire de l'art. Sans doute il n'y serait pas uniquement question de l'art italien ; mais, comme dans les cours d'histoire proprement dite, l'Italie y occuperait forcément sa place, une place importante.

La partie purement philologique de l'enseignement serait confiée

à un professeur qui existe déjà dans nombre d'Universités ; c'est celui qui y enseigne le vieux français et le provençal des troubadours. La philologie romane est son domaine propre ; et sans qu'il ait besoin de faire à l'italien une part plus large que celle qui lui revient naturellement dans ce domaine, son enseignement répondrait à un besoin immédiat des étudiants en italien.

Pour ce qui est des exercices pratiques de conversation, auxquels seraient joints les exercices écrits de traduction, ils réclament dans nos Universités un organe nouveau, quelque chose comme les « lecteurs » des Universités allemandes, c'est-à-dire un étranger, un Italien, qui fasse parler les étudiants dans sa langue. Il est impossible de dire dès maintenant sous quelle forme cette fonction pourrait être instituée ; mais je pense que, moyennant une rétribution modeste, on pourrait attirer chez nous quelque jeune professeur italien, qui serait heureux de passer un ou deux ans en France, avec une liberté suffisante pour y continuer ses études, et auquel il serait aisé de trouver aussitôt un successeur (1). Il est vrai que ces répétiteurs étrangers seraient un peu des passants dans nos Universités ; mais celles qui disposent de ressources suffisantes remédieraient sans peine à cet inconvénient, et fixeraient un de ces passants le jour où elles lui assureraient une situation suffisante. En tout cas, ces exercices pratiques seraient soumis au contrôle direct du professeur de littérature italienne ; c'est lui qui maintiendrait une certaine unité dans l'enseignement, et prêterait son autorité personnelle à ceux de ces auxiliaires passagers qui en manqueraient peut-être un peu.

*
* *

Le plan que je viens d'esquisser pour l'enseignement de la langue et de la littérature intaliennes dans une Université, pourrait, je le sais, être appliqué, avec des modifications plus ou moins importantes, à l'allemand, à l'espagnol, à l'anglais ou au russe. Mais à mon avis il ne serait pas désirable qu'une même Université cherchât à développer parallèlement ces divers enseignements. Mieux vaudrait organiser d'une façon complète, et si l'on peut parfaite,

(1) Il faut dire à ce propos que les Universités qui réussiront à se créer une clientèle régulière d'étrangers fourniront à leurs étudiants un inappréciable secours. Durant les trois dernières années scolaires, la Faculté des lettres de Grenoble a toujours compté, outre des étudiants allemands, quelques étudiants italiens dont le nombre s'accroît d'année en année ; il s'élève actuellement à douze. On juge quel parti les étudiants français peuvent tirer de la camaraderie qui s'établit naturellement entre eux et ces étrangers.

l'enseignement d'une langue déterminée, que de vouloir en améliorer quatre, sans aller jusqu'au bout des perfectionnements désirables. Parmi les matières qui peuvent donner à nos Universités régionales une certaine originalité, une physionomie propre, l'étude des langues modernes n'est pas la moins importante ; aussi faut-il souhaiter que sur ce point s'établisse spontanément une certaine division du travail. Telle Université encouragera surtout l'étude des langues germaniques, et plus spécialement de l'allemand ou de l'anglais ; telle autre se tournera vers les langues romanes, et, selon ses besoins, préférera l'italien ou l'espagnol ; de cette façon s'établira entre elles une émulation qui ne risquera jamais de dégénérer en concurrence (1). Si une Université, après avoir réussi à organiser d'une façon méthodique l'enseignement de telle ou telle langue vivante, avait la bonne fortune de s'attacher un professeur estimé ou célèbre, il est à croire qu'elle serait visitée par nombre d'étudiants français et étrangers qui viendraient y passer un semestre ou deux pour profiter des ressources exceptionnelles qui leur seraient offertes. Paris n'aurait pas à se plaindre outre mesure si la province se créait ainsi une clientèle dont elle a grand besoin, et les intérêts de notre enseignement supérieur et de notre culture nationale seraient mieux servis que jamais.

*
* *

Résumons-nous ; il en est temps :

1° *Il y a lieu d'organiser méthodiquement l'enseignement des langues et des littératures modernes dans les Universités, et les langues méridionales y ont leur place marquée au même titre que les langues d'origine germanique ;*

2° *Cet enseignement devra être historique, philologique et pratique ;*

3° *Au point de vue historique et philologique, un professeur de littérature italienne (ou espagnole suivant les cas) et un professeur de philologie romane générale trouveront des auxiliaires dans leurs collègues les professeurs d'histoire et d'histoire de l'art ;*

4° *L'enseignement pratique exigerait la création d'un poste nouveau de* répétiteur étranger, *chargé de diriger les exercices de conversation des étudiants.*

Henri Hauvette,
Chargé du cours de littérature italienne
à l'Université de Grenoble.

(1) Il va sans dire que ces spécialisations ne devraient faire aucun tort aux enseignements traditionnels et obligatoires de la Faculté. Je ne parle ici que de ce que pourraient faire les Universités qui décideraient de donner une impulsion particulière à l'étude de telle ou telle langue, sans porter la moindre atteinte aux droits des autres enseignements.

LES PROFESSEURS ET LES AGRÉGÉS
DE MÉDECINE

I. — De la durée des fonctions d'agrégé dans les Facultés de médecine françaises

Un des thèmes proposés par la Commission d'organisation du Congrès est ainsi formulé : « de la formation par les Universités des maîtres de l'enseignement supérieur.... ». Et, dans son Rapport sur ce sujet, M. François Picavet soumet plus spécialement à l'examen du Congrès les questions suivantes : « 1° Comment sont recrutés les professeurs des Universités ? — 2° Quelles sont leurs études générales et spéciales, quels sont les titres qu'on exige d'eux ? ».

En France, pour la médecine, toute la question du recrutement des professeurs revient à la question de l'agrégation. Car il n'y a rien d'important à changer dans le mode de nomination des professeurs parmi les agrégés.

Pour l'agrégation, les questions sont au contraire nombreuses et discutées.

Faut-il maintenir le concours pour recruter les agrégés ? J'estime que oui. — Certainement le concours a de graves inconvénients ; mais tout autre système en aurait davantage.

Y a-t-il des modifications à apporter au concours d'agrégation (siège, programme, épreuves...) ? Certainement oui. — Mais la question est trop étroite pour un Congrès international.

Une chose plus importante, d'un intérêt plus général et vitale pour le recrutement du professorat, est la *durée des fonctions d'agrégé* (1).

(1) Pour avoir une idée de l'intérêt que les Facultés de médecine attachent à cette question, il suffit de jeter un regard sur la liste suivante (assurément incomplète) de Documents, dans lesquels le problème a été soulevé, soit par les agrégés, soit par l'assemblée des diverses Facultés. Je ne parle pas des doléances déjà exprimées en 1840 par le professeur Anselme Jaumes dans le *Journal de la Société de médecine pratique* de Montpellier, Mais je citerai les Rapports : en 1872, de Lacassagne. et en 1884, de Lanegrace, à Montpellier ; en 1885, de Demange, à Nancy ; en 1886, de Mossé, à Montpellier ; en 1889, de Baraban, à Nancy ; en 1891, à la suite d'un vœu de Brouardel et de Gaulard au Conseil supérieur, les Rapports de Retterer (Paris), Lagrange (Bordeaux), Combemale (Lille), Renaut (Lyon), Kiener (Montpellier), Schmitt

Actuellement, l'agrégé des Facultés de médecine est nommé pour neuf ans.

Ce système a des inconvénients graves.

Le concours d'agrégation, difficile, onéreux et longuement préparé, non seulement ne crée pas une carrière pour ceux qui réussissent, mais ne leur donne même aucune sécurité pour leur lendemain.

Cela nuit au recrutement en diminuant le nombre des candidats au concours, en éliminant des jeunes gens sans fortune qui auraient constitué de bonnes acquisitions pour l'enseignement.

Ensuite cela pousse les agrégés à la clientèle (je ne parle ici que des sections de médecine et de chirurgie) et les éloigne des travaux scientifiques, puisque l'Université ne leur assure aucun avenir,

Le système opposé, demandé par toutes les sociétés d'agrégés et certaines assemblées de Faculté, est celui de la *pérennité* des fonctions d'agrégé : l'agrégation deviendrait une carrière ; chaque agrégé resterait en fonctions jusqu'à sa nomination à une chaire ou jusqu'à sa mise à la retraite (1).

Ce système de la pérennité a, lui aussi, de graves inconvénients (je ne parle toujours que des sections de médecine et de chirurgie (2) ; les sections de sciences dites accessoires étant peut-être susceptibles de solutions différentes).

Le roulement des agrégés entre les diverses Facultés de médecine

(Nancy). En 1898, les agrégés de toutes les Facultés de médecine de France, réunis à Montpellier, à l'occasion du Congrès de médecine, émettent sur ce point, des vœux formels et unanimes. En 1899, nous avons les Rapports de Mossé à Toulouse, de Ducamp à Montpellier, de Oui à Lille et de Bondet à Lyon. Enfin on a récemment constitué au Ministère une grande Commission chargée d'étudier toute cette question des réformes de l'agrégation ; ses délibérations et ses décisions sont restées enveloppées de mystère et le prochain concours d'agrégation a été affiché dans les conditions anciennes de durée (neuf ans).

(1) Dans les Documents cités plus haut, on demande une « situation définitive », l' « agrégation carrière », l'agrégation « prolongée jusqu'à l'âge de 60 ans », le maintien jusqu' « à la retraite ou la retraite proportionnelle », la prolongation d'une nouvelle période de neuf ans, la nomination pour douze ans et le renouvellement pour douze autres années, ou le renouvellement indéfini par périodes de trois ans ou par périodes de douze ans... — Je répète que tous ces vœux, dont on n'a jamais tenu aucun compte, ont été formulés, à peu près unanimement, non seulement par les agrégés, mais par les professeurs et les agrégés des diverses facultés, réunis en assemblée.

(2) J'ajouterai aussi que je m'occupe principalement ici des *Facultés de province* ; rien ne s'oppose à ce que l'Université de Paris ait une organisation distincte,

est, en fait, irréalisable et impossible (1). On ne peut donc arguer de ce qui se passe dans les Facultés de droit, où la pérennité effective des fonctions d'agrégé a pour condition ce roulement entre les diverses Facultés.

Dès lors, la pérennité des fonctions d'agrégé de médecine et de chirurgie entraînerait l'encombrement des cadres par un certain nombre de vieux agrégés qui pourraient entraver la marche de l'enseignement.

Il n'y aurait plus tous les trois ans cette fixité du recrutement, cette régularité des concours, qui est le meilleur stimulant pour les jeunes et les candidats.

Avec la pérennité de l'agrégation, on en arrive à faire en réalité du concours d'agrégation un concours de professorat (entre jeunes gens) ; les agrégés devenant tous professeurs, le plus souvent à l'ancienneté, on supprime en réalité l'agrégation.

Donc, il y a des inconvénients graves au système actuel des neuf ans et au système opposé de la pérennité.

Que pourrait-on proposer comme intermédiaire facilement et immédiatement réalisable ?

Voici quatre propositions qui, sans constituer un système parfait, me paraissent au moins de nature à diminuer les inconvénients du système actuel.

1. La durée normale de l'agrégation devrait être portée à douze ans, au lieu de neuf.

Cette prolongation n'a pas les inconvénients de la pérennité pour la régularité du recrutement.

Une seule fois, et à une époque longuement prévue (neuf ans après le premier concours du nouveau système), il manquerait un concours. En dehors de cette date, le nombre des places mises au concours tous les trois ans resterait toujours fixe et conforme aux prévisions des candidats.

2. Toute place d'agrégé devenant vacante avant que l'agrégé ait fini son temps (titulariat, mort, démission) serait attribuée à un ancien agrégé, qui serait rappelé pour la durée entière de l'agrégation restant à courir.

La désignation de l'agrégé libre pourrait être *de droit* quand il n'y en a qu'un disponible dans la section et qu'il n'y a pas eu d'interruption dans ses services universitaires. L'avis du Conseil de

(1) Ce roulement est bien moins irréalisable pour les sciences accessoires : c'est un des motifs pour lesquels la réglementation pour ces sections peut être tout autre que pour les sections de médecine et de chirurgie.

la Faculté serait nécessaire s'il y avait eu un an (ou plus) d'interruption dans les services universitaires ou si plusieurs agrégés libres étaient candidats dans la section.

Cette disposition ne modifierait en rien le nombre des places à mettre au concours tous les trois ans (1) ; le recrutement par les jeunes reste périodiquement fixe.

De plus, cette disposition (comme les trois autres) ne donnerait pas aux agrégés cette sécurité *absolue* du lendemain, qui peut avoir des inconvénients scientifiques en engendrant la paresse ou au moins en diminuant le zèle. Elle prolongerait au contraire le temps laissé à l'agrégé pour faire ses preuves et donner sa mesure, comme homme de science et d'enseignement. Sa fécondité scientifique en serait donc accrue.

3. Toutes les positions rétribuées (chargés de cours, de clinique annexe, suppléances payées de professeurs en congé....) pourraient être données à un agrégé libre.

On continuerait à nommer les chargés de cours suivant les règlements en vigueur dans chaque Université. Seulement les agrégés libres figureraient, avec les agrégés en exercice, sur la liste des candidats parmi lesquels le choix s'exercerait.

Un certain nombre d'agrégés libres, particulièrement méritants, ayant continué à travailler et à produire, serait ainsi maintenu en contact avec les élèves, avec un service d'hôpital, un laboratoire, un enseignement....

4. On devrait demander instamment la création, dans les Facultés de médecine, d'un certain nombre de professeurs adjoints : ce qui créerait des débouchés pour les agrégés libres qui le mériteraient par leurs travaux.

Le Décret du 28 décembre 1885, qui est comme la Charte de constitution des nouvelles Universités, stipule (art. 32) que « l'enseignement est donné, dans les Facultés.... par.... des professeurs adjoints ... » et précise (art. 40) le mode de nomination de ces professeurs adjoints, dont « le nombre ne peut pas excéder, dans chaque Faculté, le sixième des chaires magistrales ».

Nous sommes loin de ce maximum.

(1) Ce nombre des places au concours peut au contraire être fâcheusement modifié si on met au concours les places devenues vacantes par la disparition précoce des agrégés. Ainsi, à Montpellier, le seul agrégé devant sortir dans trois ans vient d'être nommé professeur. Si on mettait la place au prochain concours d'agrégation, il n'y aurait aucune place vacante pour le concours de 1903 ; ce qui serait très regrettable pour la régularité et par suite le succès du recrutement.

Il serait désirable que cette partie du décret fût appliquée dans les Facultés de médecine, comme elle l'a été déjà dans les Facultés des sciences.

Ces chaires des professeurs adjoints auraient un nombre, mais pas un titre, fixe ; ce titre pouvant varier suivant les qualités et les travaux de l'agrégé le plus méritant.

Si ce désidératum était rempli, tous les ans le Conseil de chaque Faculté de médecine déciderait s'il y a lieu de nommer un ou plusieurs professeurs adjoints et ferait les présentations en se conformant à l'article 40 du décret de 1885 (1).

On objectera peut-être que les réformes proposées ici sont peu révolutionnaires et par suite peu importantes (2).

Je ne dis pas en effet que leur réalisation transforme idéalement la situation de nos agrégés. Mais il semble que, dans leur simplicité (qui en rend la poursuite plus pratique), elles supprimeraient un certain nombre des inconvénients actuels de notre système d'agrégation médico-chirurgicale.

Je reconnais, plus facilement encore, que ces questions, un peu étroites, intéressent médiocrement un Congrès *international* : elles n'ont pour les étrangers qu'une valeur documentaire.

Pour nos nationaux, elles se rattachent à tout un groupe de questions importantes, dont l'étude s'impose et pour l'élucidation desquelles il est extrêmement désirable de voir se reconstituer une section de la Société de l'enseignement supérieur dans chacun de nos centres universitaires.

La présente Note n'a d'autre but que d'amorcer la discussion et de provoquer les Communications de mes Collègues sur cette question, capitale entre toutes pour l'avenir des nos Universités, de « la formation et du recrutement des professeurs des Facultés de médecine ».

Dr Grasset,

Professeur de clinique médicale
à l'Université de Montpellier.

(1) On pourrait ainsi créer ou consacrer bien des enseignements utiles. Ainsi, à Montpellier (21 professeurs), on pourrait avoir trois professeurs adjoints et créer trois chaires importantes, comme, par exemple, la Clinique des maladies vénériennes et de la peau, la Clinique propédeutique et la Pathologie générale et expérimentale.

(2) Ces quatre vœux, tout modestes qu'ils soient, ont été déjà à plusieurs reprises formulés *sans le moindre succès* par la plupart des Facultés, dans les Documents cités plus haut. Si nous les indiquons une fois de plus, c'est plutôt par devoir de conscience que par espoir de les voir aboutir.

II. — Formation et recrutement des professeurs des Facultés de médecine

La formation et le recrutement des professeurs des Facultés de médecine soulève de nombreuses questions qui depuis longtemps sont à l'ordre du jour sous différentes formes : Question du concours de l'agrégation de médecine et de ses divers modes d'organisation ; question de la durée des fonctions d'agrégé, et de leur pérennisation ; relations du concours de l'agrégation avec les divers concours qui servent au recrutement des professeurs suppléants des écoles secondaires ; question de la nomination des professeurs adjoints et de la titularisation personnelle substituée aux chaires magistrales. Tels sont les divers points de vue auxquels se sont placés successivement ceux qui ont été appelés à s'occuper du recrutement des professeurs des Facultés de médecine.

Dans l'étude de toutes ces questions, les inconvénients des solutions encore en vigueur ont été nettement mis en lumière parfois avec une âpreté frisant l'injustice. C'est ainsi que la centralisation du concours à Paris, la durée de ce concours, la nécessité pour beaucoup de candidats de renoncer à leurs occupations médicales pendant une période de temps assez longue, ont été signalées, combattues et ont donné naissance à des projets plus ou moins bien agencés, mais ayant l'inconvénient de ramener chacune des Facultés provinciales, à un isolement égoïste et certainement dangereux.

La courte durée des fonctions d'agrégé a soulevé d'ardentes polémiques et cependant la solution à donner à cette question n'a pas encore été trouvée, par suite de la difficulté de concilier les intérêts et les désirs de la Faculté de Paris avec ceux des Facultés de province, et de ne pas s'exposer à tarir le recrutement même du corps professoral.

On voit par ce rapide exposé qu'il y a beaucoup à faire, que bien des questions pendantes réclament une solution. Mais ces difficultés demandent pour être résolues un autre procédé que celui qui a été employé jusqu'à ce jour. En effet, les enquêtes faites auprès du corps enseignant des Facultés de médecine ont démontré l'existence de si grandes divergences dans la manière d'envisager les remèdes à apporter à ces diverses difficultés, que l'administration n'a pu avec raison que rester dans le *statu quo*.

La question générale relative au mode de formation des professeurs de l'enseignement médical peut se comprendre de deux façons

différentes. C'est d'abord la préparation scientifique des candidats à l'enseignement, quelle que soit la période de cette vie scientifique à laquelle on l'envisage.

C'est ensuite les divers modes d'opérer une sélection rationnelle parmi tous ces canditdats et d'arriver à faire un choix raisonnable qui mette chacun à la place qu'il mérite et dégage nettement les aptitudes scientifiques et professorales.

La première de ces questions ne doit pas nous arrêter longtemps; la solution qui existe actuellement est la meilleure ; c'est en restant attachés aux professeurs chargés des divers enseignements comme aides et collaborateurs officiels, c'est en s'essayant aux difficultés par des répétitions, par des conférences, c'est en développant leurs aptitudes scientifiques par des travaux personnels de clinique et de laboratoire, que se forment, dans les meilleures conditions, les candidats aux fonctions professorales. Ce qui existe actuellement ne pourrait être remplacé que par des solutions moins pratiques et moins fécondes en bons résultats. Ce n'est pas dans cette période de formation des futurs professeurs que gisent les difficultés sans nombre que nous avons signalées précédemment. Ces difficultés résident dans les divers modes de sélection employés actuellement pour dégager de cette foule encore incertaine dans son évolution scientifique, ceux qui seront les professeurs et les savants de l'avenir.

Actuellement le mode de sélection employé est, à un premier degré, le concours permettant de décerner le titre et les fonctions d'agrégé à ceux que le jury estime les plus méritants, et à un deuxième degré, l'élection qui élève au titre professoral ceux qui seront chargés d'enseignements dits magistraux, existant à côté d'enseignements considérés comme moins importants et qui sont dits enseignements accessoires.

Le titre et les fonctions d'agrégé décernés à la suite d'un concours long et difficile, donnent droit pendant neuf ans à participer aux examens de doctorat, à prendre part à l'enseignement magistral comme suppléants éventuels des professeurs titulaires empêchés, et à se mêler à l'enseignement général comme chargés de conférences destinées à compléter les enseignements magistraux. Les agrégés sont également le plus souvent pourvus des fonctions de chefs des travaux et prennent part, dans ces conditions, à l'enseignement pratique des élèves.

C'est parmi les agrégés qui ont parcouru successivement les diverses étapes de cette carrière, et qui ont donné des preuves d'aptitude professorale, et de valeur par leurs travaux scientifiques, que

sont choisis par l'élection, sauf de bien rares exceptions, ceux qui sont appelés à remplir les chaires titulaires au fur et à mesure qu'elles deviennent vacantes.

Au fond et si on veut bien réfléchir à toutes les conditions que nous venons d'énumérer, c'est le concours d'agrégation, et l'institution même de l'agrégation qui est en jeu. Ce concours sera-t-il conservé comme mode de recrutement unique des futurs professeurs, sera-t-il centralisé à Paris, ou divisé en autant d'agrégations différentes qu'il y aura de Facultés de médecine? Y aura-t-il un concours uniquement pour Paris, et un concours pour les diverses Facultés de province? Ce concours restera-t-il organisé comme il l'est actuellement avec des épreuves d'admissibilité, et des épreuves définitives? Ces épreuves resteront-elles ce qu'elles sont actuellement, ou seront-elles modifiées et même simplifiées? Y aura-t-il un stage aux fonctions d'agrégé, comme autrefois, laissant un intervalle de temps plus ou moins long entre la fin du concours et l'entrée en fonctions? Que sera ce stage si on l'institue à nouveau?

Les fonctions de l'agrégé resteront-elles ce qu'elles sont maintenant ou seront-elles modifiées. et différentes pendant la période de stage de ce qu'elles seront pendant la période d'exercice?

La période d'exercice elle-même sera-t-elle toujours de neuf ans et égale en durée à Paris et en province? Ou bien y aura-t-il une durée différente suivant les besoins des Facultés?

Ou bien encore, l'agrégé institué et entré en exercice, conservera-t-il ses fonctions pendant un laps de temps qui fasse de l'agrégation de médecine une carrière véritable?

Enfin à un degré plus élevé l'agrégé passera-t-il professeur en changeant de direction scientifique et d'enseignement par l'élection qui le charge d'une chaire magistrale, comme cela se fait actuellement, ou bien pourra-t-il être titularisé personnellement alors même qu'il n'est chargé que d'un enseignement dit accessoire?

Telles sont toutes les questions que l'on doit résoudre et qui se dissimulent derrière cette formule générale relative à la formation et au recrutement des professeurs des Facultés de médecine.

J'ai essayé de résumer dans le tableau suivant toutes les questions secondaires que je viens de rappeler rapidement, de façon à préciser les points qu'il faut essayer de remédier:

A. — *Concours de l'agrégation.* — Ce concours sera unique et centralisé à Paris, ou bien multiple et décentralisé et alors, avec un concours pour Paris et un concours pour chaque Faculté provinciale ; ou encore spécial à Paris et unique pour les Facultés de province et alors ayant lieu dans chacune des Facultés à son tour.

Dans le cas où ce concours restera unique et centralisé à Paris il y aura à envisager la question du classement des agrégés,

B. — *Classement des agrégés.* — Si le concours continue à être centralisé à Paris, y aura-t-il une liste de classement unique comme semblerait le demander un concours unique, ou bien continuera-t-on à faire autant de listes de classement qu'il y a de Facultés, ce qui constitue plusieurs concours centralisés avec le même jury et dans le même endroit, mais apparaît comme une véritable anomalie.

C. — *Jury de concours.* — Le jury chargé de juger les épreuves du concours sera-t-il constitué comme d'habitude par une majorité de juges pris à Paris, ou bien chaque Faculté ayant des places mises au concours sera-t-elle représentée par un juge ?

D. — *Epreuves du concours.* — Ces épreuves seront-elles conservées dans leur forme actuelle, ou bien seront-elles encore modifiées ? Y aura-t-il une admissibilité en province, et des épreuves définitives à Paris ? Les épreuves d'admissibilité seront-elles représentées par une ou plusieurs compositions écrites ?

E. — *Fonctions des agrégés.* — a) *Question du stage.* — Serait-il utile de rétablir le stage comme le demande la Faculté de Lyon, et de l'organiser en y attachant des bourses de voyage et des fonctions auxiliaires de l'enseignement ?

b) *Question de la durée de ces fonctions.* — La durée des fonctions est de neuf ans partout, à Paris et en province. Y a-t-il intérêt à augmenter cette durée en province, par périodes triennales, comme on le fait parfois ou par périodes plus longues encore ? Enfin est-il nécessaire d'arriver à la pérennisation des fonctions d'agrégé jusqu'à 60 ans d'âge et 30 ans de service.

c) *Etude des conséquences de cette pérennisation.* — D'abord au point de vue du recrutement même de l'agrégation ; ralentissement certain pendant une période de temps assez longue ; moyen d'atténuer ce ralentissement en rattachant le recrutement du corps professoral des écoles secondaires au corps de l'agrégation.

F. — *Titularisation personnelle.* — La nomination des professeurs titulaires se fait par l'élection, elle est le plus souvent réservée aux candidats qui proviennent du corps de l'agrégation. Mais elle donne lieu à une anomalie assez singulière. En effet, lorsque des agrégés se sont consacrés à un enseignement spécial et non représenté par une chaire magistrale, ils ne peuvent devenir professeurs que par un changement d'enseignement ou bien par une création de chaire nouvelle, ce qui menace d'augmenter dans de larges proportions le nombre des chaires dites magistrales. La titularisation personnelle corrigerait les conséquences de cette situation regrettable.

DOCTEUR COYNE,
Professeur d'anatomie pathologique
à l'Université de Bordeaux.

III. — Formation et recrutement des professeurs des Facultés de médecine.

La formation des professeurs des Facultés de médecine peut se résumer en deux indications :

1° *Former des techniciens, à la fois par le travail de laboratoire et par l'expérience clinique ;*

2° Donner à ces techniciens l'habitude de l'enseignement, par un entraînement graduel et suffisamment prolongé.

C'est dans les fonctions secondaires des Facultés de médecine que les étudiants et les jeunes docteurs trouvent l'occasion et la possibilité de s'exercer à la technique des recherches de laboratoire. Les fonctions d'aide d'anatomie, de préparateur de physique, chimie, histoire naturelle, histologie, physiologie, anatomie pathologique, hygiène, médecine légale, etc., permettent aux travailleurs de consacrer utilement leur temps à l'étude pratique des différentes sciences médicales.

Comme internes et comme chefs de clinique, les étudiants déjà anciens et les jeunes docteurs peuvent aisément, sous la direction quotidienne des professeurs et agrégés, acquérir l'expérience clinique indispensable aussi bien aux futurs professeurs de sciences expérimentales qu'aux cliniciens proprement dits. Un chimiste, un physicien, un naturaliste appelés à enseigner dans une Faculté de médecine ne feront un enseignement véritablemeut utile que s'ils sont médecins et si la clinique ne leur est pas étrangère.

Les fonctions d'interne, de préparateur dans les différents laboratoires, de chef de clinique constituent donc un apprentissage indispensable, et on ne peut guère reprocher à l'organisation actuelle que la rareté relative des situations de ce genre mises à la portée des travailleurs.

On ne saurait reprocher à un professeur chef de laboratoire ou à un professeur de clinique de conserver aussi longtemps que le lui permettent les règlements un préparateur ou un chef de clinique dont l'expérience déjà acquise lui rend les services particulièrement précieux. D'ailleurs, un passage trop rapide dans ces fonctions n'aurait aucun effet utile pour les travailleurs qui les occupent.

Il serait donc indiqué de créer une série de postes, non rétribués dans la plupart des cas (puisqu'il faut tenir compte des nécessités budgétaires) mais qui seraient les premiers degrés permettant de se préparer plus efficacement à des fonctions plus importantes. Pour prendre un exemple, nous dirons que, dans les services de clinique, le chef de clinique devrait toujours être doublé d'un chef de clinique adjoint, chargé de fonctions effectives.

A l'heure actuelle, le chef de clinique adjoint existe dans certains services ; mais, le plus souvent, il n'exerce de fonctions que comme suppléant du chef de clinique titulaire qu'il remplace en cas d'absence ou de maladie. Il serait désirable que le chef de clinique adjoint prît, au contraire, une part constante aux travaux du service. Il ferait ainsi un stage de plusieurs années qui ne pourrait que lui

être profitable et qui aurait les plus heureuses conséquences au point de vue du fonctionnement du service.

Ce que nous venons de dire au sujet des services cliniques s'applique tout aussi bien aux services des laboratoires. Aux chefs de travaux, aux préparateurs, viendraient s'adjoindre des préparateurs stagiaires prenant leur part des travaux quotidiens du laboratoire et acquérant ainsi une expérience indispensable. Sous la direction du professeur ou de l'agrégé, ces jeunes gens pourraient, aussi, commencer des travaux originaux auxquels les étudiants ne peuvent guère se livrer d'habitude.

Mais cette organisation serait tout à fait insuffisante si on n'associait directement le personnel secondaire à l'enseignement.

Sous la direction et sous la surveillance des professeurs ou des chefs de travaux (qui, en grande majorité, sont munis du titre d'agrégé), les préparateurs et les chefs de clinique doivent *enseigner*.

Certaines démonstrations pratiques, les exercices de propédeutique *régulièrement* effectués leur reviennent tout naturellement. Ils feraient ainsi, de façon utile pour les élèves, leur apprentissage dans le rôle de professeur, guidés, dans cet apprentissage, par leur chef de service.

Le professeur, ainsi entouré d'assistants plus nombreux, ne serait pas surchargé outre mesure et pourrait, secondé par des collaborateurs jeunes et zélés dont il dirigerait les efforts, consacrer à un enseignement plus élevé et à des travaux originaux plus de temps qu'il ne peut souvent le faire à l'heure actuelle.

Recrutement. — C'est parmi les éléments ainsi préparés que va se faire le recrutement des agrégés et des professeurs (1) que nous réunissons, parce que les agrégés ont, de par leurs fonctions, à pratiquer l'enseignement dans les mêmes conditions que les professeurs, quoiqu'avec un peu moins de régularité. Nous parlons ici surtout des agrégés attachés aux Universités de province et non des agrégés de Paris trop nombreux pour prendre une part suffisamment active à l'enseignement, sauf dans certaines branches spéciales de la médecine.

Le recrutement des agrégés ne nous paraît pas pouvoir être assuré dans des conditions satisfaisantes autrement que par le concours. Certes, le concours n'est pas un procédé de recrutement par-

(1) Il va de soi que si la condition nécessaire à notre sens pour avoir accès au professorat est le titre d'agrégé, des occasions, rares à la vérité, peuvent se présenter où la titularisation d'une personnalité marquante sera faite pour le mieux de la science, et du même coup de l'enseignement. Réglementer ce recrutement *ad latus* serait faire chose vaine.

fait ; mais le choix exercé par une collectivité (conseil de Faculté) ou par l'administration supérieure n'offre pas plus de garanties et laisse même la part plus grande à l'arbitraire. Le concours a permis l'accès du professorat à nombre de candidats — parmi les meilleurs — qui, mal servis par les circonstances, seraient restés ignorés au détriment de l'enseignement.

C'est pour la même raison que nous considérons comme particulièrement utile le concours subi à Paris devant des juges représentant les différentes Facultés.

Le concours spécial à chaque Université aurait le grave inconvénient d'écarter des concurrents peu désireux de s'aventurer à concourir devant une Faculté où, inconnus et un peu désemparés, ils auraient fatalement moins de chances de succès que les candidats locaux.

Le concours, à Paris, avec la possibilité (jusqu'à aujourd'hui refusée par les règlements) de s'inscrire pour la Faculté de son choix, tant que les épreuves d'admissibilité ne sont pas terminées, élargit singulièrement, au grand profit de l'enseignement, le champ du recrutement, en permettant à des candidats de valeur de s'inscrire pour telle Faculté sur laquelle des candidats de valeur très modeste auraient primitivement seuls jeté leur dévolu.

L'agrégé est nommé. Chargé d'un cours ou d'une clinique complémentaire, chef de laboratoire ou de travaux pratiques, chargé de conférences, il va pouvoir très rapidement, avec l'expérience déjà acquise, se rompre à la pratique de l'enseignement et devenir, dans toute la force du terme, un professeur.

Il n'aura pas le titre ; mais il possédera la valeur professionnelle et l'autorité nécessaires.

Comment cet agrégé deviendra-t-il professeur ? Il deviendra professeur si les circonstances le favorisent, si *dans sa section*, un décès, une retraite prématurée, ou le jeu normal de la limite d'âge, lui créent un débouché en temps utile

Sinon, quelle que soit sa valeur, quelque zèle qu'il ait montré dans l'accomplissement de ses fonctions, à l'expiration de ses neuf années d'exercice, il disparaîtra de la scène et, *abandonnant l'enseignement*, parfois pendant de longues années, il ira attendre, dans les douceurs de la vie privée, le moment opportun pour poser sa candidature à une chaire....., ou l'oubli.

C'est, nous tenons à le dire, l'un des points faibles de notre organisation actuelle que la condition des agrégés. Tous les trois ans, les Facultés rejettent ainsi automatiquement des éléments jeunes, actifs, expérimentés, rendant d'excellents services.

Tous, il est vrai, ne sont pas sacrifiés et, depuis quelques années, des exceptions ont été faites. Mais ces exceptions n'ont été faites qu'en faveur d'une certaine classe d'agrégés. Seules, les sections des sciences anatomiques et naturelles et des sciences physiques et chimiques en ont bénéficié.

En médecine, en chirurgie, en accouchements, pas un seul agrégé n'a été prolongé dans ses fonctions.

La raison ou les raisons de cette distinction restent pour nous obscures.

La seule raison, en effet, qui doive motiver le maintien d'un agrégé dans ses fonctions, c'est la considération des services qu'il a rendus, la preuve qu'il a donnée de sa valeur professorale et scientifique. Les autres considérations qui peuvent entrer en jeu n'ont rien que de personnel et ne nous semblent pas mériter l'influence qui leur est accordée.

Il est juste et il est, aussi, conforme au bien de l'enseignement et à l'intérêt des Facultés, que les agrégés puissent être et soient maintenus en fonctions non pas suivant la section à laquelle ils appartiennent, mais suivant les services rendus.

C'est détruire systématiquement toute ardeur et tout zèle parmi les agrégés, que de traiter de la même façon ceux qui, pendant neuf années, ont travaillé et professé avec conscience et avec succès et ceux qui, sans donner lieu à des plaintes, n'ont fait preuve que de qualités plus modestes et faciles à rencontrer chez de nouveaux promus.

Une seule objection sérieuse peut être faite au maintien en fonctions de nombreux agrégés (car, évidemment, étant donné la valeur de nos jeunes collègues, la majorité d'entre eux mériteraient certainement cette prolongation), c'est la diminution du nombre des places d'agrégés à attribuer aux futurs concurrents.

Cette objection n'a qu'une valeur très relative. Le niveau de l'agrégation, en effet, ne pourrait que s'élever, si les places étaient moins nombreuses. L'enseignement ne pourrait qu'en profiter.

Un publiciste médical a, jadis, invoqué pour justifier la courte durée des fonctions d'agrégé, la nécessité du « rajeunissement des cadres » (1). Que, dans nos Facultés, les fonctions doivent être occupées par des hommes encore jeunes et en pleine activité intellectuelle, rien de plus juste ! Mais alors, ne serait-il pas plus juste, plus logique et plus simple d'abaisser la limite d'âge des professeurs et d'admettre plus tôt à la retraite des hommes qui ont, par leurs ser-

(1) Dr Noir, *Progrès médical.*

vices, légitimement acquis le droit au repos et qui, à part des exceptions que nous ne voulons point citer, ont certainement, par le seul effet de l'âge, une activité moins grande et une tendance toute naturelle à s'immobiliser sur le terrain acquis.

Fixité plus grande des agrégés méritants, soit par la prolongation des fonctions, soit par la nomination au titre de professeur-adjoint, titre dont sont seules privées les Facultés de médecine. Abaissement de la limite d'âge des professeurs pour rendre l'accès des chaires magistrales plus rapide et contrebalancer dans une certaine mesure la diminution des places d'agrégé mises au concours.

Telles sont les deux mesures qui nous paraissent utiles pour améliorer la situation du corps enseignant des Facultés de médecine.

Egalement utile serait toute mesure qui rétablirait l'équilibre entre les agrégés des différentes sections, pour l'accès au professorat.

Actuellement, dix, douze, quinze années peuvent s'écouler, dans une Faculté, sans qu'aucune chaire devienne vacante dans telle ou telle section. Dans telle autre section, au contraire, les circonstances amènent en très grand nombre les vacances de chaires. D'un côté, de très jeunes agrégés deviennent titulaires après deux ou trois ans d'exercice, sans avoir eu le temps de donner la mesure de leur talent; d'un autre, des agrégés unanimement désignés comme dignes du titre de professeur s'éternisent dans l'attente, se découragent et finissent souvent par être considérés comme trop vieux le jour où une chaire devient vacante dans leur section.

Il n'y a guère qu'une façon de remédier à une aussi regrettable inégalité, c'est la titularisation personnelle. C'est là une question qui mérite d'être très sérieusement étudiée et plus complètement que nous ne pouvons le faire dans une note trop hâtivement écrite et dans un cadre trop restreint.

En somme, derrière la question du recrutement des professeurs se cache celle de la condition des agrégés ; c'est pourquoi on ne pouvait moins en parler que je ne l'ai fait.

DOCTEUR COMBEMALE,
Professeur de clinique médicale
à l'Université de Lille.

IV. — Formation et recrutement des professeurs des Facultés de médecine

I. — La question posée par M. le professeur Grasset, à la section de médecine du Congrès international de l'enseignement supérieur

est complexe. Il me paraît impossible de la résoudre sans discuter, de prime abord, divers problèmes, dont la solution doit exercer sans conteste, une influence capitale sur les propositions que je crois préférables. Ce sont les suivants :

1° L'enseignement de la médecine dans les Facultés de médecine en France, est-il réellement ce qu'il devrait être au point de vue pédagogique ?

Je n'hésite pas à répondre négativement. La plupart des professeurs de la plupart des Facultés donnent bien un enseignement relevé, mais qui ne s'adresse nullement aux étudiants astreints à suivre leur cours. Leur programme est mal établi, et jamais en rapport avec les exigences universitaires. Par suite, les étudiants les plus assidus sont nécessairement examinés sur des matières qui ne leur ont jamais été enseignées aux cours. Il conviendrait donc que les autorités académiques obligeassent tous les professeurs de toutes les Facultés de médecine à suivre, comme dans d'autres établissements d'enseignement supérieur de l'Etat, un programme renfermant toutes les matières de leur enseignement spécial, et ce dans un laps de temps, correspondant à celui pendant lequel les étudiants doivent suivre chaque cours en particulier.

Pour être arrêtés dans des conditions favorables et intéressantes pour les étudiants, ces programmes exigent de la part du professeur une grande expérience qui ne peut s'acquérir que par une stricte spécialisation bien avant le titulariat.

2° La situation particulièrement enviée des professeurs, à côté d'avantages incontestables, n'a-t-elle point de graves inconvénients pour leur enseignement dans certains cas ?

Les professeurs des Facultés de médecine sont sans nul doute, choisis parmi l'élite de nos confrères. Si leur situation est enviée, c'est qu'ils jouissent d'une considération méritée et qu'elle leur procure généralement une clientèle de premier choix. Là est le péril. Plusieurs lui consacrent le meilleur de leur temps, et leurs leçons s'en ressentent.

L'exercice de la clientèle par des professeurs a d'autres inconvénients. Elle immobilise des professeurs dans leurs Facultés d'origine, ce qui transforme celles-ci en autant de « *chapelles* » fermées aux non-initiés, conditions éminemment propres à développer la partialité et le népotisme dans les présentations de titulaires et les concours d'agrégés, le transfert dudit concours d'agrégation à Paris n'ayant nullement remédié aux inconvénients que je rappelle après tant d'autres.

3° Le recrutement des professeurs par l'agrégation a-t-il tous les avantages qu'on lui attribue ?

Non évidemment, et la meilleure preuve est que la plupart des nations de l'Europe l'ont abandonné ou n'ont jamais voulu y avoir recours. Et néanmoins leur corps professoral dans les Facultés de médecine mérite la renommée scientifique qu'il a su conquérir et qui ne le cède pas à celle du corps professoral français.

II. — 4° Quelles sont les principales qualités à requérir des professeurs des Facultés de médecine ?

Dans les Facultés de médecine comme dans les autres établissements d'enseignement supérieur, un professeur n'a pas besoin d'être, à proprement parler, un savant de premier ordre dans les diverses sections des sciences médicales De telles conditions sont tout à fait exceptionnelles. En général, les hommes universels ne sont véritablement supérieurs en rien. Il est donc préférable que le professeur ait surtout des connaissances supérieures pour les sections qu'il est chargé d'enseigner. Il ne pourra les acquérir qu'en se spécialisant dans leur étude, durant de longues années, après le terme de sa scolarité. A ces connaissances supérieures, il est indispensable que le professeur, pour rendre son enseignement plus profitable à ses élèves, soit doué d'une faculté d'exposition peu commune : ses leçons seront ainsi plus suivies par les étudiants à cause de leur intérêt. J'ai connu et je connais de nombreux professeurs, dans les Facultés de médecine, savants des plus distingués, qui,étant privés de cette faculté d'exposition, font des cours qui laissent infiniment à désirer, et sans nul profit pour leurs rares auditeurs. Ces savants devraient être relégués dans leurs laboratoires : ils ne devraient pas, malgré leur mérite, occuper une chaire de Faculté. Et pourtant, tous ou à peu près ont subi, avec succès, les épreuves de concours spéciaux.

Les professeurs des Facultés de médecine ne doivent point être choisis indifféremment dans l'élite des médecins, mais de plus parmi ceux qui, poussés par une véritable vocation,veulent embrasser la « *carrière* » de l'enseignement et renoncer aux avantages matériels de la clientèle. Ils n'en auront que plus de temps à consacrer à leurs études scientifiques, et aux commissions spéciales instituées par l'Etat, les départements ou les municipalités, dans l'intérêt commun.

L'interdiction de la clientèle aux professeurs aurait l'avantage d'éliminer de leur carrière cet élément encore trop nombreux de travailleurs qui n'ont d'autre but en ambitionnant une chaire, que d'améliorer leur situation matérielle dans l'exercice de leur profession.

Mais, en ce cas, il serait juste de donner aux professeurs une

compensation. Elle serait facile à trouver sans obérer à nouveau le budget de l'Etat. Il suffirait de supprimer toutes les Ecoles secondaires de médecine et de transférer nos Facultés dans les seules grandes villes de France, dont les ressources permettraient de venir en aide au gouvernement pour supporter en partie les frais d'installation et de fonctionnement des Facultés de médecine et créer à leurs professeurs des situations convenables. Les traitements pourraient ne pas être uniformes, mais comme à Edimbourg, par exemple, variables suivant les chaires et la valeur de ceux qui les occupent. Les villes les plus riches donnant des rémunérations plus considérables devraient pouvoir, comme dans les autres Etats de l'Europe, appeler dans leur Université, des professeurs plus en vue, appartenant à d'autres Universités.

5° Comment pourrait-on maintenir le niveau de l'enseignement médical à une moyenne satisfaisante ?

Nous savons tous ce que sont les examens actuels, et nous déplorons la délivrance, dans bien des cas, de diplômes à des candidats notoirement insuffisants. Pour remédier à cette triste situation, il ne faudrait pas hésiter à appliquer des remèdes énergiques dont l'efficacité a été reconnue dans des contrées voisines.

Tout d'abord, *réorganiser le service d'inspection* sur des bases plus sérieuses, comme dans les autres administrations de l'Etat et en particulier celles qui dépendent des Ministères de la guerre ou de la marine. Ces inspecteurs seraient pris parmi les professeurs en retraite et la clientèle leur serait aussi interdite.

Créer des commissions mixtes d'examens dont un tiers seulement serait emprunté au corps professoral en exercice des diverses Facultés.

Attribuer, comme en Allemagne, une rétribution particulière payée par chaque étudiant aux professeurs dont il suit les cours.

6° Comment assurer le recrutement du corps professoral dans des conditions supérieures à l'état actuel ?

Par la suppression de l'agrégation et l'organisation du système dit des « Privat-Docents » déjà adopté dans la plupart des pays de l'Europe.

Conclusions

1° *Notre système d'enseignement de la médecine est défectueux. Le professeur ne s'occupe pas assez de l'élève. Le professorat n'est pas assez pour lui une carrière, mais trop souvent un simple adjuvant pour améliorer sa clientèle ;*

2° *Celle-ci doit être interdite au corps professoral.*

3° *Les Ecoles secondaires de médecine devront être supprimées, et les Facultés établies dans les seules grandes villes de France ayant une population et des ressources suffisantes ;*

4° *Le recrutement par « l'agrégation » sera remplacé par le choix de « Privat-Docents », et les professeurs pourront être transférés d'une Faculté à une autre.*

D[r] JULES ROUVIER,
Professeur à la Faculté française de médecine de Beyrouth.

V.— La Faculté française de médecine de Beyrouth (1).

La Faculté française de Médecine de Beyrouth, créée en 1883, dans le but de maintenir et de propager l'influence française en Syrie, a été organisée sur des bases spéciales, différentes de celles sur lesquelles sont établies les Facultés similaires de France. Son organisation a été imposée par les obstacles qu'elle avait à surmonter. Les bons résultats obtenus, après 17 ans d'existence, montrent péremptoirement que cette organisation était la seule applicable en la matière.

Le nombre des chaires d'enseignement est limité à 9. Les professeurs, choisis parmi les Docteurs en Médecine et les pharmaciens de 1re classe, pour les chaires médico-pharmaceutiques, et des Pères de la Compagnie de Jésus, pour les sciences dites accessoires, sont chargés de l'enseignement théorique et pratique, divisé par groupes naturels. Ils doivent parcourir. en un temps prévu, et variant suivant les matières, le Programme complet de leur enseignement. La durée des études est de 4 ans; celle de l'année scolaire de 8 mois 1/2.

Les étudiants, choisis après des examens spéciaux, sont soumis à une discipline des plus sévères, qui a pour but de les obliger à fournir un travail très régulier, en écartant toute cause de dissipation. Ce travail est contrôlé par les examens semestriels, complètement distincts des examens définitifs de fin d'étude.

(1) Résumé de la Communication faite par le D[r] Jules Rouvier, professeur.

VI. — Les perfectionnements à apporter pour rendre plus pratique l'enseignement de la médecine légale dans les Facultés (1).

Comme l'a très bien dit la Chambre des députés dans sa résolution du 3 juillet 1899, il faut trouver des bases plus larges que celles qui régissent actuellement cet enseignement ».

Dans une grande ville comme Lyon, la médecine légale pratique tend à acquérir une importance plus grande avec le concours des administrations publiques.

L'autorité préfectorale peut donner des ordres aux commissaires de police afin que, dans les cas de suicides divers. d'accidents, de morts subites, alors qu'aucune atteinte ne peut être portée aux sentiments des familles, le cadavre soit, à la morgue, l'objet d'une levée de corps de la part d'un des médecins au rapport. Cet examen, fait en présence des élèves, sans qu'aucune incision ou opération quelconque soit pratiquée, est très important. L'étudiant de quatrième année, qui sera dans peu de temps docteur, et par conséquent dans l'obligation d'obéir à toute réquisition de l'autorité judiciaire, d'après la loi du 30 novembre 1892, sera ainsi habitué à procéder à cet examen et à rédiger le rapport conforme.

A l'heure actuelle et, il faut bien le dire, sous prétexte d'économie, les commissaires de police requièrent un médecin quelconque et beaucoup de matériaux d'instruction, qui pourraient être utilisés, sont perdus pour l'enseignement. Il suffirait d'ordres précis, donnés par l'autorité préfectorale aux commissaires de police, avec quelques dépenses à prévoir pour payer les pompes funèbres chargées de porter les corps du théâtre de l'événement à la morgue et de la morgue au domicile de la famille,

La question d'économie est certainement l'obstacle le plus important de la part d'un concours plus fréquent du pouvoir judiciaire. Un plus grand nombre d'autopsies devraient être ordonnées ; celles-ci seraient pratiquées devant les élèves. Une autopsie devant les étudiants sur le point d'être docteurs est plus complète, mieux faite que lorsqu'elle est pratiquée par un expert isolé, sans aide et par conséquent sans contrôle. C'est pour les mêmes raisons qu'il devrait

(1) Extrait d'un rapport sur l'enseignement de la médecine légale, envoyé par l'auteur au Congrès international de l'enseignement supérieur en 1900. La première partie du rapport était employée à montrer comment fonctionne à Lyon l'enseignement de la médecine légale.

être indispensable de diriger sur les laboratoires de médecine légale, bien servis et bien outillés, les cadavres ou les pièces qui doivent faire l'objet d'un examen méthodique et approfondi. Pourquoi ne pas faire, à notre époque, de la médecine légale scientifique au lieu de suivre les anciens errements? Peut-on vraiment, au point de vue de la recherche de la vérité, tirer parti d'une autopsie faite par un médecin seul, sans aides, dans la cour d'une ferme, au milieu d'un cimetière de village, n'ayant même pas toujours à sa disposition le greffier du juge ou le gendarme de service pour prendre des notes pendant les différentes phases d'une opération qui peut durer plusieurs heures ? Pourquoi ne pas utiliser les moyens rapides de transport : avec un wagon frigorifique, un cadavre peut être transporté au laboratoire de médecine légale le plus voisin et y être l'objet d'un rapport précis.

Ces laboratoires doivent donc être bien outillés, avoir un personnel nombreux. A Lyon, pour répondre aux nécessités de l'enseignement pratique, tel que nous le comprenons, il faudrait un chef de travaux adjoint et un garçon de laboratoire en plus.

Si les pouvoirs judiciaires voulaient collaborer à ce perfectionnement des experts, ce serait vraiment assez facile et il nous semble que l'administration de la justice en retirerait d'ailleurs quelque bénéfice.

Voici, par exemple, la loi du 9 avril 1898 sur les accidents du travail, dont les résultats sociaux n'auront quelque importance que si les médecins veulent bien y apporter tous leurs soins. Comment admettre que nos jeunes docteurs soient à la hauteur de ce que la loi demande d'eux, s'ils n'ont pas vu comment doit se rédiger un certificat et les conséquences de la décision médicale au point de vue de la fixation de la durée de l'incapacité de travail, de l'infirmité partielle ou permanente ?

Il serait assez simple d'établir, soit au laboratoire de médecine légale pour les blessés qui peuvent se transporter facilement, soit dans les hôpitaux ou à domicile pour les blessés non transportables des jours ou des heures d'examen auxquels pourraient assister. par séries, les élèves du cours.

Cette organisation dépendrait, au moins pour les cas litigieux, des décisions prises par le juge de paix ou le président du tribunal.

Nous tenons à le répéter : les pouvoirs publics peuvent compter sur la bonne volonté des professeurs de médecine légale, mais ceux-ci ne peuvent rien sans le concours des autorités dont nous venons de parler. Si la Chambre des députés veut donner une sanction à sa délibération du 3 juillet dernier elle doit inviter les ministres compétents à mettre à l'étude les moyens que nous proposons.

En résumé, avec le concours des administrations préfectorale et judiciaire, et une dépense de cinq à six mille francs qui pourrait être partagée entre les deux ministères de l'Instruction publique et de la Justice, on serait certain de répondre au désir exprimé par la Chambre des députés, le 30 juin dernier, en rendant véritablement pratique l'enseignement de la médecine légale à la Faculté de Médecine de Lyon.

A. LACASSAGNE,
Professeur à la Faculté de médecine
de l'Université de Lyon.

VII. — La psychologie dans les Facultés de médecine

Messieurs,

Permettez-moi de signaler au Congrès de l'enseignement supérieur une question qui me paraît devenir de plus en plus importante. Nous ne pouvons, faute de temps, la discuter maintenant ; mais je vous prie, si vous approuvez cette proposition, de la mettre à l'ordre du jour du prochain Congrès. Il s'agit de l'enseignement de la psychologie dans les Facultés de médecine.

La médecine étend de nos jours de plus en plus son domaine : non seulement elle doit soigner les maladies nerveuses et mentales, mais elle s'occupe de l'éducation de l'enfant et elle doit de plus en plus faire des expertises sur l'état mental des criminels, en un mot elle s'occupe maintenant de l'homme moral aussi bien que de l'homme physique. Or, il y a une science qui a déjà réuni un grand nombre de documents concernant l'homme moral, qui les a analysés avec précision et qui est déjà en état, sinon d'éclaircir tous les problèmes, au moins de mettre les médecins en état de les discuter avec compétence. La psychologie physiologique, expérimentale, comparée et pathologique, pour vous rappeler ses divers aspects, est déjà assez avancée pour rendre à la médecine de grands services.

La psychologie est le complément indispensable de l'anatomie et de la physiologie cérébrale, elle est le point de départ nécessaire de l'étude des névroses et des psychoses. J'avoue que j'éprouve toujours quelque étonnement quand je vois aborder dans les cliniques la description d'une maladie mentale, d'un trouble délicat de la volonté, de l'attention ou des sentiments sans avoir donné le moindre renseignement aux auditeurs sur ce qu'on appelle aujourd'hui

volonté, attention ou sentiments. Il en résulte souvent les confusions les plus étranges, même sur le sens des mots. La faute n'appartient pas au professeur qui n'est chargé que de la clinique, mais au défaut complet d'un enseignement psychologique préalable. La psychologie est aussi indispensable pour discuter l'état mental des criminels et pour pouvoir se reconnaître au milieu de toutes les théories qui se développent aujourd'hui sur la responsabilité. Enfin, la psychologie n'est-elle pas le seul guide que l'on puisse avoir dans les problèmes si délicats qui se rattachent à l'éducation de l'enfance et surtout de l'enfance anormale, dont le médecin est appelé à s'occuper de plus en plus ?

C'est pourquoi, Messieurs, je vous propose de mettre à l'ordre du jour du prochain Congrès cette question : ne serait-il pas juste de faire une place à la psychologie normale à la fin du cours de physiologie, dans les Facultés de médecine, et à la psychologie pathologique au début de l'enseignement clinique des névroses et des psychoses ?

D[r] PIERRE JANET.

L'HISTOIRE DES ÉCOLES ET DE L'ENSEIGNEMENT

DU VIIIe AU XIIIe SIÈCLE

I

Pour faire l'histoire d'une Ecole, d'une Faculté ou d'une Université, on cherche où elle s'est formée et depuis quel temps elle dure, pourquoi elle a été fondée, comment elle a été installée et organisée, quels en ont été les maîtres et les élèves, quelle instruction et, s'il y a lieu, quelle éducation elle donne, quels livres elle possède, emploie ou produit, quels rapports elle entretient avec les autres établissements du même genre et avec les autorités constituées.

Les documents ne manquent pas pour nos Ecoles et Universités actuelles. S'agit-il de l'Université de France ? Nous avons le décret portant organisation générale du 17 mars 1808, les autres décrets impériaux, les statuts, règlements et arrêtés pris en conseil de l'Université, les almanachs impériaux, etc. Pour nos Universités actuelles, nous avons les discussions de la *Société d'enseignement supérieur*, qui en a préparé la réorganisation, les rapports de MM. Liard, Lavisse, Esmein, Darboux, Croiset, etc., des lois, décrets, arrêtés, règlements, des programmes et des horaires, des annuaires, des bulletins, des livrets, des comptes rendus, qui nous indiquent quels grades et diplômes elles délivrent, quelles ressources matérielles et intellectuelles, cours et conférences, laboratoires et bibliothèques, cercles et associations, elles offrent aux étudiants, quels travaux font leurs maîtres et quelle préparation on exige d'eux avant de les nommer. De même nous pouvons réunir, sans trop de peine, des documents officiels et précis sur les Universités et Ecoles de l'étranger, sur nos lycées et collèges, sur nos écoles normales, sur nos écoles primaires et sur nos écoles primaires supérieures, sur presque tous les établissements d'instruction publique qui existent dans le monde civilisé.

Par ces documents nous savons ce que l'on s'est proposé de faire ; nous connaissons les moyens préparés pour atteindre le but visé, ce qu'on réclame des hommes chargés de le poursuivre, ce que l'on attend d'eux et de leurs élèves.

Mais ce qui a été décidé par une loi, par un décret, par un arrêté, c'est-à-dire par un acte officiel et administratif l'a-t-on fait réellement passer dans la pratique ? Parfois on n'a pu l'entreprendre : ainsi le décret du 15 novembre 1811, qui fixait à cent le nombre des lycées de l'Empire français, quatre-vingts devant être en activité dans le cours de 1812 et les vingt autres érigés dans le cours de 1813 (1), est resté lettre morte. Parfois on n'a rien fait pour en assurer la réalisation : l'obligation scolaire, que les lois organiques sur l'enseignement primaire placent à côté de la gratuité et de la laïcité, est à peu près partout sans sanction effective. Enfin d'autres prescriptions, comme celle qui commandait aux professeurs de théologie « de se conformer aux dispositions de l'édit de 1682, concernant les quatre propositions contenues en la déclaration du clergé de France de ladite année », ont été de très bonne heure combattues par presque tous ceux à qui elles s'adressaient.

D'autres difficultés naissent, pour l'historien des écoles, des termes mêmes employés dans les divers documents. S'il s'agit d'une langue étrangère, ils n'ont pas d'équivalent en français, ou les mots français par lesquels on les rend impliquent des idées différentes en tout ou en partie. Trop souvent, en cette matière, on est exposé à donner raison au proverbe italien, *Traduttore, Traditore*. Même des mots identiques désignent des choses distinctes. Le doctorat est décerné par toutes les Universités : mais la possession du diplôme ne répond pas à un ensemble de connaissances identiques ou analogues. Certaines Universités le donnent, *honoris causa*, à des hommes qui parfois l'ont mérité par des services tout différents des recherches scientifiques. D'autres, comme nos anciennes Universités, qui le faisaient à peu près ouvertement, et des Universités modernes, qui tâchent de s'en cacher, s'en font une source de revenus et le décernent à tous ceux qui, même sans avoir figuré sur les registres d'immatriculation, sans avoir mis les pieds dans une salle de cours, versent une somme d'argent plus ou moins considérable. Dans les Universités où les docteurs ont suivi des cours et prouvé, par des examens écrits ou oraux, qu'ils possèdent les connaissances requises par les règlements, ils sont loin de présenter,

(1) L'Almanach de l'Université impériale de 1812 n'en donne que cinquante-sept.

au point de vue professionnel ou scientifique, la même compétence et les mêmes garanties. Un docteur allemand équivaut à peu près à un licencié ès sciences ou ès lettres de France ; un docteur en médecine, de nos Universités françaises, fait une thèse peu considérable en général, qui lui est nécessaire pour se présenter à l'agrégation ; un docteur ès lettres est, presque toujours, agrégé ; il publie, comme thèse, un travail qui dépasse souvent cinq cents pages et le classe, s'il n'y est déjà, parmi les maîtres de l'enseignement supérieur. Enfin, on distingue encore les docteurs ès lettres de Paris et ceux des Facultés provinciales, tandis qu'on ne sépare jamais, ni pour les connaissances ni pour la valeur intellectuelle, les bacheliers reçus à Paris de ceux qui le sont en province.

Ainsi les documents officiels, législatifs ou administratifs, doivent être, après qu'on les a réunis, comparés soigneusement avec les institutions dont ils ont préparé et réglé la création.

Cela est plus indispensable encore quand on veut découvrir ce qui est essentiel et capital, l'étendue, la valeur et la solidité de l'instruction ou de l'éducation. Sans doute, nous sommes renseignés par les maîtres, les examens et les concours, parfois par des inspecteurs chargés de contrôler les études, d'écouter les maîtres et d'interroger les élèves. Mais les maîtres nous disent-ils ce que le règlement leur commandait de faire et qu'ils n'ont pas fait ou n'ont fait qu'incomplètement ? Nous disent-ils ce qu'ils se sont proposé comme un idéal, sans nous indiquer qu'ils n'ont pas réussi à le réaliser ? Ou nous apprennent-ils exactement ce que fut leur œuvre ? Les inspecteurs sont-ils compétents pour apprécier les maîtres, pour interroger les élèves, pour comprendre et juger les études ? Et s'ils le sont, ont-ils l'impartialité requise ? Ont-ils donné le temps qu'il fallait pour se rendre un compte exact de la valeur des professeurs et des progrès des jeunes gens ? Questions analogues pour les examinateurs : sont-ils compétents ? Sont-ils impartiaux ? Dans les épreuves écrites, sont-ils surs qu'il n'y a pas eu de fraude ou peuvent-ils conclure, de ce que le candidat a réussi ou manqué une question, qu'il sait ou ignore toutes les autres ? Dans les épreuves orales, ont-ils interrogé de façon à s'assurer que celui qui répond bien n'a pas eu la chance d'être placé sur le seul terrain qu'il connaissait ? Que celui dont les réponses étaient peu satisfaisantes avait été arrêté par la timidité ou aurait réussi s'il eût été interrogé autrement ou sur d'autres sujets ? D'une façon générale, inspecteurs et examinateurs peuvent-ils, en un jour ou moins encore, voir quels résultats ont donnés des études poursuivies pendant une ou plusieurs années ?

Enfin, si les maîtres sont excellents et ont fait ce que l'on voulait d'eux, comme le fit Bossuet pour le Dauphin, les élèves ont-ils profité, comme ils le devaient et le pouvaient, de l'enseignement qui leur fut ainsi préparé ? Par contre, si les élèves n'ont pas répondu, dans l'avenir, aux espérances qu'autorisaient le mérite et l'enseignement des maîtres, est-ce la faute des uns ou des autres, ou bien cela est-il dû aux conditions d'existence dans lesquelles les ont placés la famille et la société ? Et s'ils sont devenus des hommes remarquables, le doivent-ils à l'enseignement qu'ils ont reçu ou à leur travail ultérieur ?

Ainsi l'histoire des écoles actuellement existantes, possible avec le grand nombre de documents qu'elles nous fournissent, difficile, en raison des questions multiples que soulève l'interprétation et l'appréciation de ces documents,est pour tous d'un intérêt incontestable.

Sans doute, c'est un problème de savoir, pour chaque individu et chaque société, quelle place l'activité réfléchie et consciente, raisonnée et raisonnable tient, directement ou indirectement, dans la vie humaine. On peut désirer que chaque acte, à l'origine ou par acceptation, soit conforme à la raison, que les actes de tous les individus, dans leurs associations les plus différentes, tendent à réaliser le vrai, le beau et le bien ; mais on ne saurait nier que, pour certains individus et certaines sociétés, l'activité spontanée et réflexe, provoquée par les agents extérieurs, l'activité instinctive, innée ou héritée, des habitudes qui n'ont rien à voir avec la raison, sont tout ou presque tout, soit que le développement intellectuel et réfléchi ne puisse avoir lieu, soit qu'il se trouve arrêté ou même annihilé. D'un autre côté, admettons une liaison entre les actions individuelles ou sociales et l'instruction, qui donne les idées, l'éducation, qui constitue les habitudes, forme le caractère, discipline et fortifie la volonté. Il faudra nous souvenir que les connaissances s'acquièrent, que l'intelligence s'étend et s'affine, non seulement dans les écoles, mais encore dans la famille et les sociétés diverses, par les livres, les revues et les journaux, par l'observation personnelle des hommes et des choses, par la recherche méthodique de la vérité. De même l'éducation, individuelle et sociale, se fait, à vrai dire, dans les écoles, mais aussi par la famille et par les camarades, par l'atelier et la caserne, par les institutions, les coutumes et les lois, par l'imitation et la lecture, par la réflexion et l'effort personnel. Même il arrive que les écoles manquent à leur tâche, distribuent des connaissances incomplètes ou fausses, ne fassent rien pour l'éducation intellectuelle, générale ou professionnelle, soient ainsi inutiles et parfois nuisibles.

Toutefois, pour l'éducation comme pour l'instruction, le but poursuivi par les plus intelligents et les meilleurs d'entre nous, c'est de faire que la famille et la société, les hommes, leurs œuvres de toute espèce et les choses elles-mêmes concourent, avec les écoles, à la formation physique, intellectuelle et morale, générale et professionnelle des individus, considérés en eux-mêmes et dans leurs relations entre eux. Et dans la réalisation de cet idéal, les écoles peuvent et parfois doivent intervenir pour une part considérable. Elles agissent sur l'enfant, au moment où son cerveau reçoit les impressions les plus fortes et les plus durables, où la mémoire est la plus fraîche, l'intelligence la plus souple. Comme leur action s'exerce simultanément sur un nombre considérable d'enfants et de jeunes gens, elle se trouve fortifiée et multipliée par les réactions des uns sur les autres, de tous sur chacun. Si la fréquentation est régulière pendant plusieurs années, si l'école a eu les parents avant les enfants, la famille agit dans le même sens ; si elle a été instituée pour préparer les jeunes gens à remplacer leurs pères ou même à faire plus et mieux, si la société coordonne ses efforts pour un but identique, l'école donne tout son effet utile. Quand il en est ainsi, mais seulement alors, on peut dire, avec M. Jules Simon : « Le peuple qui a les meilleures écoles est le premier peuple ; s'il ne l'est pas aujourd'hui il le sera demain ».

Etudier le fonctionnement, passé ou présent, d'une semblable école, c'est travailler à connaître les pères et leurs enfants, à comprendre les actes des uns et à prévoir la vie des autres. L'histoire des écoles, qui est une partie considérable de l'histoire des institutions, éclaire d'une lumière nouvelle celle des idées et des faits. Surtout elle nous procure un avantage immédiat et considérable : sachant ce qui a été obtenu dans un pays et un temps déterminés, avec telle organisation scolaire, nous pouvons parfois introduire celle-ci, partiellement tout au moins et, *mutatis mutandis*, dans la société dont nous faisons partie. Toujours nous apprenons ainsi ce que devient un peuple qui transforme ses écoles ou y fait régner un esprit nouveau, par exemple ce que les *Discours de Fichte à la nation allemande* ont fait des Universités, des écoles et du pays ; ce que les Universités actuelles ont produit pour le commerce et l'industrie de l'Allemagne, peut-être même ce que les transformations scolaires de l'Angleterre présagent de sa politique et de ses aspirations futures.

II

De ce point de vue, l'histoire des écoles, du VIIIe au XIIIe siècle, mérite tout spécialement d'être étudiée. Il faut partir du moment où les écoles ont été restaurées en France, instituées en Allemagne et aller jusqu'à la fondation des Universités dans l'Occident chrétien. On embrasse ainsi, de la renaissance carolingienne à la renaissance du XIIIe siècle, l'époque la plus curieuse peut-être de la période théologique qui va du Ier au XVIIe siècle (1) : l'Orient, après que Justinien a fermé l'école d'Athènes en 529, n'a plus que des écoles chrétiennes ; la civilisation arabe, que provoquent, facilitent ou accompagnent les travaux des Byzantins et des Juifs, atteint son apogée en Orient et en Occident, pour décliner, plus rapidement encore qu'elle n'avait grandi, après la mort d'Averroès en 1198 ; l'Occident chrétien prépare, par ses écoles, les futures Universités. Chrétiens, Arabes et Juifs, préoccupés surtout de Dieu et de l'immortalité, s'approprient cependant à l'envi les dépouilles des Latins et des Grecs.

En raison de l'importance attribuée à la révélation et à la tradition, de la rareté des manuscrits, de l'absence de journaux, de revues et de livres imprimés, tout enseignement est scolaire, toute science se transmet oralement (2) : il y a une histoire, une théologie, une philosophie scolastiques ; c'est dans les écoles qu'on étudie le droit canonique et le droit romain ; qu'on apprend, de la médecine et des sciences, tout ce qui n'est pas pur empirisme. En outre, les institutions civiles et politiques, les fêtes et les prescriptions religieuses, les œuvres littéraires et artistiques supposent les mêmes croyances, dont le triomphe est pour tous un but commun et définitif ; tout concourt à continuer, à maintenir et à compléter le travail de l'école et des maîtres.

D'ailleurs il faut, pour comprendre les institutions scolaires et l'enseignement, remonter, par les écoles italiennes et espagnoles, surtout irlandaises et byzantines, jusqu'à celles de la Grèce et de Rome ; puis en suivre le développement régulier dans les Universités, du XIIIe au XVIIe siècle, embrasser ainsi, dans son ensemble, et en partant d'un point vraiment central, la pensée du moyen âge.

(1) Voir dans ENTRE CAMARADES, *Paris, Alcan : Le moyen âge, caractéristique théologique et philosophico-scientifique, limites chronologiques.*

(2) HAURÉAU, *Histoire de la philosophie scolastique*, I. 35 sqq. Ce que dit Hauréau de toute la période médiévale est surtout vrai des VIIIe, IXe, Xe, XIe, et XIIe siècles.

Les difficultés abondent. D'abord celles qui se produisent à propos des écoles contemporaines, pour interpréter et apprécier les documents, pour voir si les hommes ont bien mis en pratique ce qu'ils avaient projeté et résolu. Puis les documents authentiques sont peu nombreux et la différence de mœurs, de coutumes, d'institutions en rend l'intelligence moins aisée et moins assurée. Les apocryphes pullulent et sont d'autant plus explicites qu'ils s'écartent davantage de la vérité. L'usage des *deflorationes* qui fait qu'on retrouve chez Alcuin, par exemple, des pages entières d'Isidore et de Bède, nous oblige à nous demander si l'on ne s'est pas borné parfois à reproduire, sans les comprendre, des œuvres antérieures ; surtout il nous fait une loi de nous prononcer, avec une grande circonspection, sur l'originalité des maîtres, quand nous voyons encore Guillaume d'Auvergne, évêque de Paris, s'approprier, sans en rien dire, un traité sur l'immortalité de l'âme de Gundissalinus ! A l'usage des *deflorationes* se joint celui de la méthode allégorique, qui peut nous conduire, si nous n'y prenons garde, à prendre à la lettre ce qui est dit en un sens figuré ou à interpréter, d'une façon inexacte, ce que nous voulons ramener au sens littéral. Enfin les habitudes apologétiques ont passé, plus d'une fois, des écrivains du moyen âge, aux Bénédictins et aux historiens nos contemporains. On se crée pour chaque type, un idéal de perfection, et l'on attribue à chacun des personnages qui l'incarnent, non ce qu'il a fait, mais ce qu'il a *pu* et *dû* faire. Tel évêque, qui était instruit, a *dû* fonder des écoles ; tel monastère n'*eût* pas été aussi florissant, s'il n'en avait eu une ou plusieurs autour de lui ; tel maître *eût* été moins éminent, s'il n'*eût* pas enseigné telle matière et s'il ne l'*eût* pas enseignée de telle façon ; tel disciple n'a *pu* négliger les doctrines exposées par son maître ; telle époque n'a *pu* être privée de telles ou telles institutions. de telles ou telles œuvres. Et sur ces indications inexactes ou risquées, on a trop souvent fondé des généralisations hâtives qui rapprochent, sans raison légitime, des choses éloignées par l'espace et par le temps, qui étendent à toutes et à tous, ce qui est établi pour une seule école et pour un seul maître.

C'est pourquoi il est nécessaire de préparer des monographies sur une école, sur un maître et ses disciples, sur une des matières enseignées, sur la méthode suivie et sur les livres employés dans les écoles qui se sont succédé ou ont existé simultanément du VIIIe au XIIIe siècle, bref sur un des problèmes qui n'ont pas été résolus et sur lesquels les documents nous permettent de jeter une lumière suffisante. Il va sans dire qu'il ne s'agit pas de recommencer ce qui aurait été bien fait, mais d'augmenter le nombre des tra-

vaux de ce genre, après avoir indiqué ceux qui méritent de subsister ou même de servir de modèles, parce que leurs auteurs ont dit la vérité et rien que la vérité, parce qu'ils ont, non seulement écarté ce qui est faux ou gratuitement hypothétique, mais encore distingué ce qui est vrai, ce qui est probable, ce qui est vraisemblable.

III

Le premier travail à entreprendre ou, tout au moins, le plus général consiste à dresser la liste, aussi complète que possible, des écoles dont l'existence, du VIIIe au XIIIe siècle, est indubitablement établie, parce que l'on connaît au moins quelques-uns de leurs maîtres ou de leurs disciples. Aux écoles arabes de Cordoue, de Bagdad, aux écoles juives, aux écoles byzantines, on joindra celles d'Espagne, d'Italie, d'Irlande, d'Ecosse et d'Angleterre, de France et d'Allemagne, dont chacune, spécialement celles d'Irlande, du Palais et de Tours, de Fulda et d'Auxerre, de Reims et de Laon, de Chartres, de Paris et du Bec, de Cordoue et de Tolède, de Bologne et de Salerne, a été ou pourrait être l'objet d'une monographie spéciale. Et l'histoire des empereurs et des rois, des papes, des évêques et des abbés fournira l'occasion de se demander s'ils ont fondé, restauré ou encouragé des écoles.

Puis, pour chacune, on rassemblera les documents contemporains et on en déterminera la valeur ; on cherchera si les documents postérieurs s'appuient sur des témoignages aujourd'hui perdus, si ce ne sont que de pures conjectures ou des affirmations gratuites. L'examen des travaux auxquels l'Ecole a donné lieu, fait après cette étude préliminaire, montrera s'ils doivent être conservés ou s'il convient de les remplacer par une monographie nouvelle.

Dans ce dernier cas, voici quelques-unes des questions qu'on pourra se poser, sans préjudice de celles qui naîtront au fur et à mesure de l'étude approfondie des textes :

1° *Quel but a poursuivi le fondateur ? Est-il indiqué expressément ou faut-il le conjecturer d'après les documents ?*

2° *Combien de temps a-t-elle duré ?*

3° *Quelle fut son installation matérielle, son organisation générale, ses règlements, son emploi du temps annuel et journalier, ses ressources financières et autres ?*

4° *Quels en furent les maîtres et que sait-on de chacun d'eux ?*

5° *Que sait-on des élèves, clercs ou laïques, séculiers ou réguliers ?*

6° *Quelle instruction et quelle éducation y recevait-on ?*

7° L'éducation était-elle donnée par tous les maîtres, ou par quelques-uns ? L'a-t-on considérée parfois comme devant former l'individu pour toute la vie ? Ou bien d'autres que les maîtres, à qui est réservée l'instruction, sont-ils chargés de l'éducation, à l'école comme partout ailleurs ? Est-elle individuelle et sociale, humaine et religieuse, morale, politique et professionnelle ?

8° L'instruction était-elle donnée d'après un plan déterminé et tracé à l'avance ? Ou ce plan se dégage-t-il des documents contemporains, des livres des maîtres ou des élèves ?

9° Quelles étaient les matières enseignées ? Quel ordre et quelle méthode suivait-on pour les enseigner ? Quels étaient les exercices scolaires ? Quelle était l'instruction générale, religieuse, morale, professionnelle ?

10° Que sait-on des livres, sacrés ou profanes, employés pour l'enseignement, des bibliothèques, des copistes ?

11° Quels livres, Commentaires, Manuels, Sommes, etc., furent composés par les maîtres ?

12° Quels furent les rapports des écoles entre elles et avec les autorités laïques et ecclésiastiques ?

On pourra, pour chacune des questions précédentes, procéder à une analyse nouvelle, soit qu'il s'agisse d'une seule, soit qu'il s'agisse de plusieurs écoles, à propos desquelles on voudrait réunir et interpréter des textes identiques ou analogues. Ainsi pour les maîtres il y aura lieu de se demander :

1° D'où viennent-ils ? Sont-ils laïques, séculiers ou réguliers ?

2° Comment se sont-ils formés ? Quels maîtres ont-ils entendus ? Quelles écoles ont-ils fréquentées ? Quels voyages ont-ils entrepris ? Ont-ils enseigné et, en quelque sorte, fait leur apprentissage sous un de ces maîtres ? Quelles étaient leurs connaissances générales et spéciales au moment où ils commencèrent à enseigner ? Les ont-ils augmentées par la suite ?

3° Suivaient-ils un programme et ce programme était-il réparti en plusieurs années ? Quelle méthode employaient-ils ? Quelle part faisaient-ils aux livres, anciens ou modernes, à la parole ? Composaient-ils des livres pour leurs étudiants ? Lisaient-ils des cahiers ? Improvisaient-ils ?

4° Quelles furent leurs relations avec les étudiants, avec leurs collègues, avec leurs contemporains, laïques ou ecclésiastiques ?

5° Leurs œuvres furent-elles composées avant, pendant ou après leur enseignement ? Le résumaient-elles, le préparaient-elles ou en étaient-elles un complément ? Quelle en fut l'influence sur leurs élèves, leurs contemporains, leurs successeurs ? Qu'y a-t-il de réel dans les dialogues qu'on rencontre, par exemple, dans les œuvres d'Alcuin, de Jean Scot, de Conrad de Hirschau ?

6° Quelle influence, directe et indirecte, ont-ils exercée sur leur époque et sur celles qui ont suivi ?

7° Combien de temps enseignaient-ils ? Que devenaient-ils quannd ils cessaient d'enseigner ? Qui les nommait ? Qui les surveillait ? Qui les remplaçait ?

8° Quelles doctrines, empruntées ou originales, ont-ils enseignées et transmises ?

De même, on cherchera à savoir à propos des élèves d'une école, de plusieurs ou de toutes, quelles étaient leur provenance et leurs conditions d'existence, quelle fut leur vie scolaire et quelle en fut la durée, quelles situations ils occupèrent, etc.

Sur les matières enseignées, on verra quel fut le programme et quelle fut la méthode, soit qu'on place en groupes voisins et se complétant les uns les autres, le trivium, le quadrivium, les autres sciences, la médecine et le droit, la théologie et la philosophie ; soit qu'on fasse une analyse complète et qu'on s'occupe, successivement ou à part, de la grammaire, de la rhétorique et de la dialectique, de l'arithmétique et de la géométrie, de la musique et de l'astronomie, de la physique et de la philosophie, de la morale et de la politique, de la religion et de la théologie, de la médecine et de l'alchimie, du droit romain et du droit canonique.

Supposez qu'on ait rassemblé avec soin, et critiqué tous les textes significatifs, qu'on en ait tiré, d'après les indications précédentes, toutes les monographies qu'ils peuvent fournir, pour l'histoire complète de chaque école ou pour une histoire fragmentaire et chronologique des maîtres, des doctrines, des enseignements et des méthodes, on ne saurait pas sans doute tout ce qu'ont appris, enseigné ou pensé, tout ce qu'ont souhaité et tenté, pour leur éducation et celle de leurs enfants, les hommes du VIIIe au XIIIe siècle, car ils ont négligé de nous transmettre bien des renseignements et bon nombre de documents se sont perdus, mais on connaîtrait tout ce qu'il est humainement possible de savoir, en ce sens, sur une époque qui a préparé la période la plus brillante du moyen âge, celle dont s'inspirent et que veulent, en partie, faire revivre les catholiques fidèles aux enseignements de Léon XIII. Par ce côté encore, cette étude, historique et impartiale, est utile, indispensable même, non seulement aux néo-thomistes et aux néo-scolastiques, mais encore et surtout peut-être à ceux qui, tout en tenant compte du passé, entendent défendre contre eux, maintenir et développer des institutions uniquement fondées sur une adhésion pleine et entière aux enseignements des sciences et de la philosophie modernes.

François Picavet.

DISCOURS

DE

DISTRIBUTIONS DE PRIX

Nous avons annoncé, dans la *Revue* du 15 septembre, que nous donnerions, en tout ou en partie, quelques-uns des discours prononcés à la fin de l'année scolaire. Il nous a semblé bon de montrer combien ceux qui s'adressent aux jeunes gens et à leurs parents prennent soin de dire, pour les uns et pour les autres, des choses excellentes. On en jugera par les pages qui suivent (*F. P.*).

I. — Lycée Henri IV

M. le professeur Baret a comparé dans l'œuvre de Rudyard Kipling, le *Livre de la Jungle*, aux *Fables de La Fontaine*. M. Lépine, préfet de police, dont le fils est un élève du lycée, a insisté surtout, dans son discours, sur la nécessité d'enseigner « le métier d'honnête homme » :

« On demandait à un ancien ce qu'il fallait enseigner aux enfants : « C'est bien simple, dit il, ce qu'ils devront faire lorsqu'ils seront hommes ». Eh bien, mes jeunes amis, orner votre esprit, meubler votre cerveau des notions spéculatives et des connaissances pratiques qui vous faciliteront l'apprentissage d'une profession, c'est le rôle de vos maîtres, mais ce n'est que la moitié de leur tâche. Ils ont mandat de l'Etat et de vos parents de vous enseigner quelque chose de plus important peut-être, de plus difficile, votre métier d'homme. Et c'est du dévouement, du talent qu'ils déploient dans cette haute mission que nous leur sommes surtout reconnaissants.

Le métier d'homme, d'honnête homme, j'entends, mais en quel temps fut-il plus laborieux à exercer, plus intéressant à connaître?

Si la somme des connaissances nécessaires exigées d'un homme instruit s'accroît tous les jours avec les progrès de la science, avec l'extension indéfinie de ses applications dans toutes les branches de l'activité humaine, est-ce que la lutte pour la vie, de plus en plus impérieuse, ne rend pas sans cesse plus ardu de se faire sa place au soleil? Or, se faire sa place ne suffit pas. Il faut l'avoir conquise par des moyens loyaux et avouables ; il faut l'occuper dignement pour le bien de sa famille et de

ses proches, et, si les circonstances le permettent, pour le bien du pays. Il faut être pour la société, non un poids mort, mais une force vive. Il faut être l'abeille active et productive et non le frelon de la ruche. C'est l'ambition permise à tous, commandée aux favorisés du sort. Et comme sous le régime démocratique qui est le nôtre, il importe au bien général que les faveurs ne s'égarent pas sur des inutiles, mais aillent aux plus dignes; cultiver l'intelligence, ennoblir les sentiments, développer et discipliner la volonté, en un mot mettre en valeur la personnalité de l'élève est au même titre qu'enseigner les lettres et les sciences, la vraie tâche du maître.

Les vôtres s'en acquittent avec le zèle que nous connaissons tous; mais ils sont trop modestes pour ne pas avouer que leurs efforts resteraient vains s'ils ne pouvaient aussi compter sur les vôtres. A eux de semer la bonne parole; à vous de féconder par votre collaboration personnelle la semence reçue.

On ne sait bien que ce qu'on s'est appris à soi-même. L'outil que l'on manie le mieux est celui qu'on a fabriqué de ses mains. L'outil par excellence, c'est la volonté.

Par vos efforts incessants et progressifs, développez votre énergie latente, fortifiez votre volonté pour savoir vous en servir plus tard. Ne croyez pas la tâche au-dessus de vos forces; on y arrive.

Jeunes gens, vous êtes des Français et des Français du vingtième siècle. Pour qui considère les centaines de millions d'hommes qui peuplent le globe vous représentez une élite. Vous avez eu le bonheur de naître sur cette terre de France, dans ce pays qui a marché pendant des siècles à la tête des nations civilisées, imposant ses mœurs, sa culture, même ses lois, jusqu'à ses caprices, à des peuples qui accueillaient tout de sa main, projetant à travers le monde ses idées comme un flambeau; la France qui a eu ses jours de tristesse, rachetant des lassitudes imprudentes ou des enthousiasmes irréfléchis, mais qui n'a pas terminé son œuvre ni accompli sa mission.

Vous entrez dans la vie avec le vingtième siècle et l'on peut vous répéter sans crainte de se tromper ce que Voltaire disait déjà il y a cent ans: « Vous êtes heureux, enfants, vous verrez de grandes choses ».

La locomotive, le téléphone, le sous-marin sont d'hier: que nous réserve demain? A cette heure où l'investigation scientifique dispose d'un outillage perfectionné et de puissants moyens d'action où s'arrêteront ses conquêtes?

Vous verrez de grandes choses, mais les meilleurs d'entre vous ne sentiront-ils pas l'ambition d'en faire? resterez-vous de simples spectateurs, ou voudrez-vous jouer un rôle utile dans les événements dont l'aube du siècle garde encore le secret? Dans ce cas profitez de ces premières années d'apprentissage pour vous y préparer ».

II. — Lycée Condorcet

M. le professeur Berthet a traité du langage des écoliers et rappelé les hommes célèbres qui ont été élèves du lycée et dont les portraits sont réunis au parloir. M. Paul Hervieu, de l'Académie française, a parlé « de la petite patrie qui, au sein de la grande, nous est constituée par le lycée où nous avons grandi et respiré l'instruction »

« Lorsque votre éminent proviseur voulut bien m'informer que j'allais être appelé à la présidence de cette solennité, je ne me défendis pas d'avoir comme titre à cet honneur mon attachement pour ce grand lycée qui — depuis la cinquième jusqu'à la rhétorique — m'a donné son précieux enseignement.

Cette affection émue envers le lycée qui nous a élevé, cette tendre sympathie dont l'ingénieux discours de M. Berthet vous a traduit les accents, j'en ai, l'année dernière, précisément à pareille date, senti palpiter au fond de moi la preuve naïve. C'était à la distribution des prix du concours général, où j'avais été délégué comme membre du bureau de l'Académie. Devant tant de lauréats qui m'entourent, il est presque superflu d'esquisser comment les choses se passent en cette majestueuse séance de la Sorbonne. On sait que chaque lycée s'aligne de son côté, et que chacune des victorieuses cohortes, quand est proclamé le nom d'un de ses champions, éclate en applaudissements, tandis que les autres groupes se taisent, dans une attente de leur fraternel orgueil. Or, dès que j'entendais une nomination pour Condorcet, pour mon lycée Condorcet, et cela, mes excellents camarades, fut très souvent — une voix, non pas oubliée, mais lointaine, chantait dans ma conscience. Il y refleurissait la graine vivace d'un chauvinisme innocent, dont j'avais été ensemencé ici, parmi les fraîcheurs de l'âme, aux premiers soleils de ma vie.

Et c'est ainsi qu'en ce jour, bien plus que d'être votre président éphémère, je me flatte d'être votre perpétuel condisciple, votre ancien, qui vient joyeusement saluer le drapeau de ses souvenirs en le voyant aux mains d'une fière et charmante jeunesse... Mes souvenirs ! je n'abuserai pas de leur acuité ni de leur nombre pour en cribler un auditoire que désarme la bienveillance. Et le gage de solidarité le plus appréciable que je vous apporte sera de ne point vous faire ce que je n'aurais pas aimé qu'on me fît quand, à l'instant des vacances, j'avais le privilège de siéger sur vos bancs. Vous me pardonnerez toutefois si je ne me retiens pas de vouloir remercier les maîtres parfaits qui, dans cette maison, jadis, m'ont personnellement prodigué leurs leçons. Aujourd'hui, c'est une nouvelle élite de professeurs que je vois poursuivre l'œuvre noble et dévouée de ceux que j'écoutai dans la chaire. Mes maîtres ont tous à présent pris leur retraite, et beaucoup, hélas ! dorment déjà l'éternel repos de leur belle carrière. Du moins, en tête des professeurs honoraires, je me réjouis de pouvoir témoigner de ma respectueuse gratitude à M. Bouillon, dans la classe duquel je fis mes débuts, qu'il rassura bien vite par sa méthode conquérante, docte et juste, ferme et enjouée. Sur le même tableau des services rendus à l'enseignement, je suis heureux de rencontrer aussi le nom de M. Harant. Je ne m'acquitterais pas de tout l'hommage que je lui dois, si je ne m'excusais, auprès de lui, de ce que sa science et sa patience rencontrèrent chez moi une nature si réfractaire aux mathématiques. Enfin, il m'est doux de compter, sur la même liste, le nom de M. Georges Harris. Que de fois j'ai revécu un incident de mon âge scolaire, où sa physionomie se pare d'indulgente et mélancolique bonté !... L'inspecteur pour l'anglais était arrivé dans notre classe. Il prie M. Harris de choisir l'élève qui récitera la leçon. L'œil du maître circule, hésite, brille enfin de confiance en se posant sur moi, et m'invite à me lever. Je pourrais prétendre que ce fut uniquement l'émotion qui me priva de la parole ; sans doute même le devrais-je, pour ne point faire s'ériger,

où je suis, l'image déplacée du mauvais exemple. Mais le meilleur exemple sera toujours celui de la véracité : cette fois-là, je n'avais pas appris ma leçon, pas un mot !... Du temps passa. M. Harris levait désespérément les paupières au ciel. M. l'inspecteur, par courtoisie pour un maître si indignement mortifié, feignait de s'absorber dans une sorte d'audition de mon silence. Enfin, d'autres élèves me suppléèrent avantageusement. Après la classe, je me précipitai vers mon professeur. J'avais le cœur plus gros qu'on ne le peut supposer, je méritais d'être puni, je le souhaitais presque, je voulais expier en exprimant je ne sais quoi. Mais cette fois c'était bien l'émotion, le remords, qui m'ôtaient la voix. M. Harris me vit des larmes : « Ah ! murmura-t-il, mon pauvre enfant !... » Lui non plus, n'en sut trouver davantage. Et, pour mon châtiment, je vis ses yeux se mouiller aussi. Jamais je n'ai plus directement senti que cette minute-là combien, dans cette bonne famille de l'Université, il peut régner, entre l'élève et le maître, de piété filiale et d'esprit paternel.

Mes chers camarades, c'était avec le projet d'y revenir — seulement un peu — qu'en commençant, et dans la même intention que M. Berthet, j'évoquais l'idée de cette petite patrie qui, au sein de la grande, nous est constituée par le lycée où nous avons grandi et respiré l'instruction. Ce petit patriotisme, à mon tour, je vous conseillerai particulièrement de le cultiver parce que, nous autres Parisiens, nous sommes natifs d'une cité vaste et cosmopolite comme un monde, d'une cité que nos pas n'achèveront jamais d'avoir parcourue et dont l'immense majorité des habitants nous resteront toujours et tout à fait inconnus. Dans les autres parties de la France, en même temps que l'on y est Français, on se sent soutenu, guidé, inspiré par cette seconde force et ce deuxième amour d'être Toulousain aussi ou Rouennais, d'être né à Nantes ou à Tarascon, c'est-à dire d'être deux fois le frère de concitoyens dont on connaît le nom et le renom, le visage, et avec qui l'on partage des droits régionaux, des devoirs, des goûts, des préceptes, des traditions. L'aide morale, l'importance pratique que l'on attribue à être ainsi de doubles compatriotes, elle nous est démontrée par ces fondations de sociétés amicales, par ces dîners s'intitulant la Pomme, la Betterave, la Soupe-aux-Choux, la Cigale, en vertu d'une raison qui leur monte, aromatisée ou harmonieuse, du coin de terre natal. Eh bien ! la petite ville dont chaque mur nous fut familier, qui nous a ombragés des mêmes arbres et fait courir à son tambour urbain, la petite ville qui nous parle cet intime patois que M. Berthet tout à l'heure a si joliment analysé, la petite ville d'où l'on garde aux lèvres la gentillesse d'indestructibles tutoiements, notre petite ville à nous, c'est le lycée Condorcet. Et de ce coin de terre a surgi également une société amicale, dont j'aurai indiqué toute l'activité et le mérite tutélaire, quand j'aurai rappelé que son président est notre célèbre condisciple Jules Claretie. Certes, la superficie de Condorcet ne s'étend pas loin, entre les deux rues qui le bornent, et même si l'on y annexe le passage du Havre, qui est bien un peu notre Cannebière. Mais ce sol généreux suffit cependant pour communiquer à ceux qui en sont issus une véritable originalité de terroir. En ce lieu libéralement ouvert, aussi bien qu'une commune de France, à toutes les honnêtetés, à tous les zèles, à toutes les croyances, à tous les partis, — dans cette atmosphère saine, parfumée de littérature, chaude du rayon des sciences, une race maintes fois illustrée se développe, se renouvelle de génération en géné-

ration. Et, dans toutes les branches de l'activité humaine, elle s'en va servir vaillamment ou brillamment le pays, sans avoir encouru, je crois, d'autre critique notoire que celle d'une disposition soi-disant prématurée à le servir en outre... élégamment.

Bref, mes chers camarades, dites-vous qu'à devenir ici les enfants d'une patrie encore dans dans la patrie, vous multipliez vos ressorts de sensations civiques, vous vous enrichissez d'un foyer de plus, de tout un nouveau patrimoine d'idées, de sentiments, de souvenirs à défendre en commun et à chérir. Et, plus tard aussi, les endroits sur lesquels votre dispersion aura fixé les uns et les autres, apparaîtront comme autant d'oasis à ceux d'entre vous pour qui la vie se serait faite un désert d'hommes. Appartenir à un petit peuple de compagnons originels que — durant les vicissitudes de l'existence — on suivra au moins par le cœur et les yeux, par l'émulation ou quelque espérance ; avoir sa petite ville et lui conserver une mémoire fidèle, c'est s'exercer à servir l'autel où, dans les circonstances peu fréquentes, soit d'allégresse publique, soit d'alarme nationale, s'allume la flamme du patriotisme souverain ».

III. — Ecoles communales de Condom

M. Larnaude, professeur à la Faculté de droit et maire de Condom, a constaté que la laïcisation est complète dans les écoles communales, puis montré qu'il faut l'introduire dans l'enseignement secondaire des jeunes filles :

« Il faut reconnaître que jusqu'à ces dernières années, la laïcisation n'a fait dans cet ordre de l'enseignement que de timides progrès. Mais, depuis quelque temps, le mouvement s'accentue ; ici encore la laïcisation opère la trouée nécessaire et je recevais, il y a quelques jours, d'un haut fonctionnaire du ministère de l'instruction publique cette confidence que les cours secondaires de jeunes filles, organisés par l'Etat ou par les communes avec l'aide de l'Etat, sont en progrès continus et s'accroissent avec une régularité quasi mathématique.

Et disons bien haut qu'il y a là un complément indispensable de l'œuvre scolaire de la République. L'Etat républicain, c'est son devoir le plus strict, doit reporter sur l'éducation et l'instruction des jeunes filles une partie de la sollicitude qu'il a consacrée jusqu'ici aux collèges et aux lycées de garçons. L'Etat républicain se doit de ne pas maintenir entre les deux ordres d'enseignement une différence de principes et de méthode que rien ne justifie.

N'est-il pas contradictoire, alors que deux êtres sont destinés à suivre ensemble le même chemin dans la vie, lorsqu'ils doivent mettre en commun leurs joies et leurs peines, confondre leurs cœurs et leurs volontés, n'est-il pas contradictoire de les imprégner d'idées et de principes tout à fait opposés ? Est-il raisonnable d'inculquer à l'un l'esprit scientifique et à l'autre... son contraire ?

Cette diversité ne mène-t-elle pas trop souvent à l'antagonisme ? Ne risque-t-elle pas de produire des heurts de pensées et de sentiments, d'où peuvent naître, d'où naissent, hélas ! trop souvent des conflits douloureux dans le sein de la famille, conflits dont la répercussion sociale peut être des plus graves ? Il faut que cette contradiction prenne fin. Et si la laïci-

sation, si le développement de l'esprit laïque ont paru nécessaires pour l'instruction de l'homme. il faut les faire pénétrer aussi dans l'enseignement destiné à la femme.

Et que l'on n'aille pas croire qu'il n'y a dans cette laïcisation qu'une question de pure politique, qu'une lutte d'aujourd'hui, sans racines dans le passé. Ce sont des gens à courte vue ceux qui rapetissent ce fait à de telles proportions. La laïcisation de l'Ecole, c'est le dernier terme d'une longue suite d'efforts, c'est l'aboutissant d'une évolution nécessaire, qui dégage peu à peu la société civile des liens confessionnels par lesquels elle a si longtemps été comprimée.

Il ne faut donc pas qu'on nous reproche ce qui n'est que le résultat inéluctable de la nature des choses et du progrès social. Que diriez-vous de celui qui trouverait extraordinaire que l'eau suive la pente naturelle du terrain où elle passe et qui s'efforcerait de la faire remonter vers sa source? Vous trouveriez sans doute qu'il est à plaindre! Eh bien, j'en dis autant de ceux qui ne peuvent pas entendre ces mots: société laique, laïcisation, esprit laïque, sans frissonner. Ils sont à plaindre, car ils ne sont pas de leur temps.

Croient-ils donc que ce soit seulement sur le terrain de l'instruction que la laïcisation se soit introduite? Qu'ils regardent donc en arrière! Et ils verront que la laïcisation a envahi autrefois des domaines qui, pendant des siècles, lui avaient échappé. Sans faire une démonstration en règle et qui ne serait pas ici à sa place, je ne puis cependant pas m'empêcher de faire observer que pendant des siècles la justice elle-même et la législation n'ont pas été entièrement sécularisées. Est-il cependant quelqu'un aujourd'hui, même parmi les plus fougueux adversaires de la laïcisation, qui conteste que ce sont là des fonctions essentielles et exclusives de l'Etat?

Certes, je n'ignore pas et je n'entends pas dissimuler le très grand, le très glorieux rôle qu'a joué l'Eglise autrefois. Elle a sauvé la civilisation. Et, à certaines époques de notre histoire, on voit ses représentants partout, dans les conseils de nos rois, dans les tribunaux, dans les assemblées législatives. Mais c'est là le passé, et un passé qui ne reviendra pas.

Depuis longtemps déjà, le mouvement de laïcisation a commencé. La société civile a repris conscience de sa force et de son rôle, et, peu à peu, par un lent mais continu progrès, l'Eglise est ramenée à son rôle primitif, à son domaine propre, à celui que personne ne songe à lui contester, au domaine de la conscience.

Dans les sociétés modernes, depuis longtemps majeures, la religion ne peut être qu'une croyance, elle ne saurait sans péril devenir un pouvoir!

L'Etat mène ce combat depuis des siècles. Il ne s'arrêtera pas. Comme il a triomphé dans l'ordre judiciaire et législatif il vaincra de même dans l'ordre de l'enseignement. Peu importent les retours offensifs. La République n'a qu'à persévérer dans la voie que lui ont d'ailleurs tracée les régimes politiques qui l'ont précédée. Elle aura pour la soutenir dans sa lutte tous les hommes clairvoyants, tous ceux que n'aveugle pas l'esprit de parti ou de secte, tous ceux qui jugent les événements avec leur raison et non avec leurs passions. Qu'elle aille toujours de l'avant, sans compromission ni faiblesse! Qu'elle marche avec cette assurance et cette tranquille sérénité qui sont le signe de la force! Elle triomphera et l'esprit

laïque avec elle, parce qu'il est la raison, parce qu'il est la vérité, parce qu'il est la forme nécessaire des institutions démocratiques !

Ce sont là de bien graves, de bien sérieuses paroles ! Vous aimeriez mieux sans doute que je vous entretienne de vos jeux, de vos vacances ! Mais à quoi bon vous en parler ? Que pourrais-je vous en dire qui puisse valoir le plaisir que vous éprouvez déjà à la seule pensée que vous allez pouvoir désormais jouer sans contrainte, sans préoccupation ?

Les vacances ! Quel heureux privilège que celui de votre âge ! Avoir des vacances, de vraies vacances ! Pouvoir vivre, jouer, rire, sans le souci de la tâche qui vous attend, sans la préoccupation lancinante d'un recommencement sans fin et sans trêve ! Songez, mes chers enfants, que c'est à votre âge seulement qu'on a de vraies vacances, que vous seuls jouissez pleinement de cette sorte de *trêve de Dieu* créée par les règlements scolaires. Vos maîtres aussi et d'autres encore ont des vacances ! Mais qu'elles diffèrent donc des vôtres, et comment peut-on leur donner le même nom !

Nous avons beau, nous, vos aînés, avoir des vacances ou des congés, nous ne secouons jamais complètement le joug qui fait peser sur nos têtes les mille soucis de l'existence quotidienne. Jamais nous ne pouvons nous débarrasser de cette robe de Nessus qui nous brûle sans relâche et sans fin !

Et que dire de tous ceux qui n'ont ni vacances ni congés d'aucune sorte, qui vivent constamment courbés sur le dur sillon qu'ils ont à tracer aujourd'hui et demain et toujours ! C'est à eux surtout qu'il faut que nous pensions, à eux dont le fardeau est si pesant, si accablant ! Eh ! bien, laissez-moi vous le dire, mes chers enfants, bien que ce soient encore de graves et sérieuses paroles : vous les comprendrez plus tard : à eux aussi, à ces déshérités, il faudrait donner des vacances ! Et vis-à-vis d'eux la société a des devoirs sacrés à remplir ! Il faut que sa préoccupation aille à ceux qu'accablent, si injustement quelquefois, les fatalités de l'existence. Il faut que nous les élevions chaque jour davantage vers la région plus riante et plus douce que nous habitons. Pour atteindre ce but, cher à tout cœur généreux, faisons pénétrer plus de justice, plus d'équité, plus de solidarité dans les rapports sociaux ! Cherchons surtout à donner à ceux qui peinent, à ceux qui souffrent, un peu de cette sécurité du lendemain qui est si douce, si réconfortante, et que n'apprécient pas, comme elle le mérite, ceux qui la possèdent !

Soyons justes, soyons bons, soyons aimants, ayons vis à vis des humbles un peu de ce souci qu'ont pour vous, mes chers enfants, qui êtes aussi des humbles et des faibles, ceux qui veillent jalousement sur votre existence ! Pardonnons-leur leurs révoltes passagères, leurs cris de colère irréfléchis, comme vos parents et vos maîtres vous pardonnent aussi quand vous vous écartez de la ligne de conduite tracée par leur vigilance ! Ne soyons pas si fiers de notre supériorité intellectuelle ou sociale et ne songeons pas tant aux prérogatives qu'elle nous donne qu'aux devoirs multiples qui en sont l'accompagnement obligatoire !

Soyons tout cela, mes chers enfants, et nous aurons dans la mesure de nos forces rempli notre tâche, et nous aurons répandu autour de nous, non des germes de division et de discorde, mais des semences fécondes d'où sortiront les belles moissons de la fraternité et de la solidarité humaines !

(A suivre).

LA RÉFORME DE L'ENSEIGNEMENT

DES LANGUES VIVANTES

L'esprit du projet de réforme de l'enseignement des langues vivantes dans les lycées, qui sera soumis prochainement aux délibérations du Conseil supérieur de l'instruction publique, est nettement exprimé dans la phrase par laquelle M. le ministre a résumé les conclusions de la Commission parlementaire : « On renoncera résolument à faire de l'enseignement des langues vivantes soit une gymnastique intellectuelle, soit un moyen de culture littéraire ». Ces mots, qui paraissent de nature à contenter les esprits utilitaires, ont pu inquiéter quelques-uns de ceux qui craignent de voir diminuer la valeur éducative de notre enseignement.

Il semble que si les uns peuvent se féliciter à bon droit, les autres s'alarmeraient à tort. La formule qui les inquiète ne peut pas signifier que les langues vivantes seront enseignées désormais de telle façon que l'esprit de l'élève n'en tire point de bénéfice ; elle attire seulement l'attention sur une distinction qu'on tient à établir et qui découle de la conception actuellement prédominante de notre enseignement secondaire. Cette formule veut dire : une différence essentielle doit exister entre l'enseignement des langues mortes et celui des langues vivantes ; dans l'un il importe peu que l'élève acquière la connaissance de la langue étudiée ; nous la tenons pour inutile ou peu s'en faut ; ce qui nous intéresse, ce sont les moyens employés, les efforts dépensés pour arriver à cette connaissance ; l'objet de cet enseignement n'est pas au bout de sa méthode, mais dans sa méthode même. S'il existait un ingénieux procédé pour apprendre le latin aux élèves le jour même où ils revêtent l'uniforme du lycée, nous nous garderions d'y recourir. Savoir le latin, n'est rien, mais apprendre le latin exerce l'intelligence et cultive le goût. Il en est autrement de l'étude des langues vivantes. Elles aussi, sans doute, pourraient servir de moyen de culture intellectuelle ; mais la place est occupée par le latin ; on ne devra donc étudier les langues vivantes que parce qu'elles sont dans la vie un instrument utile à tous, indispensable à quelques uns ; il faut dès lors les étudier pour les savoir et non pour autre chose, et si l'initiation soudaine et miraculeuse que nous repousserions quand il s'agit d'une langue morte pouvait procurer à nos élèves le don de l'allemand ou de l'anglais, nous souhaiterions qu'elle s'accomplît :

« Il y a lieu, dit M. le ministre, d'adopter les méthodes d'enseignement les plus pratiques et les plus rapides ».

A merveille ! seulement les méthodes les plus pratiques et les plus rapides sont précisément celles qui savent tirer du travail des élèves le meilleur rendement. Le travail est la condition du succès. Le charlatanisme qui prétend enseigner les langues sans douleur ne fait pas de dupes dans l'Université. Aucune connaissance ne s'acquiert à l'école sans efforts persévérants ; ces efforts, qu'on le veuille ou non, constituent une gymnastique intellectuelle, et s'ils ont pour fruit la possession effective d'une langue, ils contribuent à la culture littéraire, puisque comprendre une littérature c'est d'abord savoir une langue.

La différence entre l'enseignement des langues mortes et celui des langues vivantes n'est point telle que le premier puisse servir de gymnastique toute désintéressée, sans laisser après lui, comme gain plus ou moins pratique, une certaine possession effective des langues mortes, ni pour que le second confère la possession effective d'une langue vivante sans avoir été une gymnastique, non seulement pour la mémoire, mais encore pour le raisonnement. La différence est seulement que dans l'enseignement des langues mortes, c'est le *mode* d'acquisition et dans l'enseignement des langues vivantes, c'est l'acquisition elle-même qui importe. Cette distinction contient le principe qui nous guidera dans la recherche de notre méthode.

Mais la réforme serait incomplète et illusoire, si elle se limitait à l'adoption d'une doctrine pédagogique. La Commission parlementaire de l'enseignement estime avec raison que l'organisation de nos études est susceptible d'importantes améliorations.

I

« Il importe, écrit M. le rapporteur Isambert, que les bonnes volontés personnelles trouvent dans l'organisation des études une aide et un soutien, non une entrave contre laquelle elles aient à se débattre dans une lutte épuisante ».

Ces entraves, contre lesquelles plusieurs générations de maîtres ont vainement lutté jusqu'à ce jour, il faut les signaler avec franchise : elles disparaîtront, ou toute réforme restera frappée d'impuissance. Il faut reconnaître que la plus gênante est d'autant plus difficile à écarter, qu'elle est dans la nature des choses, de sorte qu'il semble paradoxal de vouloir la briser.

Le premier obstacle, jusqu'ici insurmontable, que rencontre chez nous l'enseignement des langues vivantes, c'est qu'il est accessoire, non pas accidentellement, mais essentiellement.

Un enseignement est accessoire quand il n'a pas pour objet de développer l'esprit de l'élève, et il est évident que la croissance intellectuelle de l'enfant ne peut s'accomplir que dans sa langue maternelle et au moyen des disciplines qui en dérivent ou qui en sont tributaires. La valeur éducative d'une branche quelconque de l'enseignement peut se mesurer à la proportion où elle contribue à étendre et à approfondir chez l'élève la connaissance de la langue maternelle. Par conséquent, les langues

vivantes resteront toujours et nécessairement accessoires dans l'enseignement gréco-latin, et même, et tout aussi bien, dans l'enseignement moderne, dès l'instant qu'elles ne seront pas associées à l'enseignement du français. Dans l'état de choses actuel, tout le monde, élèves, parents, administrateurs, professeurs, a le sentiment plus ou moins net, plus ou moins raisonné, de cette vérité, et chacun, à sa manière et dans sa sphère, collabore à maintenir l'étude des langues vivantes dans une situation subordonnée.

Si cette situation est fatale, ses conséquences ne le sont pas moins. Il n'est pas juste de dire que l'enseignement des langues vivantes est stérile, ou de nier que ses résultats soient excellents chez quelques élèves. Les professeurs ont le droit d'affirmer que chaque année il sort de leurs classes un petit nombre de jeunes gens assez maîtres d'une langue vivante pour en tirer profit et agrément dans la vie. Mais il est juste de dire que ces jeunes gens forment une exception. Il ne saurait en être autrement : un enseignement qui est accessoire est par cela même un enseignement facultatif. Il ne profite qu'aux élèves de très bonne volonté. La plupart le négligent. On s'en console avec raison, si l'enseignement fondamental, l'enseignement éducateur, est suivi avec profit.

Ainsi s'explique l'incroyable manque d'homogénéité dont souffrent les classes de langues vivantes. Elles ne sont protégées par aucun examen de fin d'année contre l'invasion d'élèves trop faibles, par aucun examen d'entrée contre l'admission d'élèves complètement novices.

L'enseignement distribué à un auditoire aussi disparate ne peut pas être progressif ; n'étant pas progressif, il n'est pas intéressant, et, d'accessoire qu'il est primitivement, il finit par être discrédité, ainsi que le maître qui y use inutilement ses forces. Vienne l'inspecteur général, le professeur a le sentiment que sa classe présente un spectacle lamentable ; l'inspecteur part mécontent, et comme, malgré toute sa puissance, il ne peut rien contre la vraie cause du mal, ou que même, malgré toute sa sagacité, il ne l'a pas soupçonnée, il médite sur les moyens d'imposer une méthode infaillible.

Une deuxième entrave, qui ne provient pas de la nature des choses, et qu'on ne semble avoir laissé subsister que parce qu'elle a passé inaperçue, c'est le programme, ou plutôt l'absence de programme. Si un programme n'est autre chose que le sommaire des connaissances que l'élève doit acquérir dans chacune de ses classes, on peut dire que l'enseignement des langues vivantes n'en a jamais eu.

Qu'il s'agisse d'histoire, de géographie, de mathématiques, de sciences naturelles, on trouvera pour chaque année dans notre plan d'études l'énumération détaillée des matières à enseigner. Seuls, les programmes des langues font exception.

On le conçoit pour le français : avant d'entrer à l'école, l'élève possède pratiquement sa langue maternelle ; il lui reste à en acquérir la connaissance raisonnée : le programme indique en conséquence au professeur les moyens d'initier graduellement les élèves au mécanisme de la langue qu'ils parlent et écrivent instinctivement ; ce programme ne peut que tracer une méthode, prescrire des procédés d'analyse et de synthèse, être pédagogique, grammatical et littéraire.

On le conçoit de même pour les langues mortes : « L'élève, dit très justement M. Marcel Bernès, qui au lycée apprend des formes grec-

ques ou latines, qui fait des versions ou des thèmes, ne recherche pas la connaissance de ces langues pour elles-mêmes ; il exerce sa mémoire et sa réflexion sur des matières qui sont de puissants instruments de culture ; il fait l'effort extrêmement utile et déjà personnel qui consiste à transposer des idées d'une langue dans une autre. » C'est-à-dire que méthode et but se confondent, qu'on ne marche pas pour arriver, mais qu'on marche pour marcher.

Ici encore, le programme est donc et doit être un programme de gymnastique intellectuelle : il prescrit des *exercices*.

Dans l'enseignement des langues vivantes, où le but est extérieur à la méthode, les programmes devraient marquer ce but, et indiquer des *résultats*.

Le reproche qu'on a fait aux professeurs de langues vivantes de conserver les méthodes des langues mortes rejaillit jusqu'aux auteurs de nos plans d'étude, qui se sont toujours ingéniés à prescrire minutieusement des procédés d'enseignement, sans jamais définir les aptitudes pratiques et la portion de connaissances que l'élève doit acquérir d'année en année.

Ce défaut des programmes devient nécessairement aussi le défaut des inspections. Les professeurs sont jugés, non sur les résultats obtenus, mais sur l'usage qu'ils font, ou semblent faire, des procédés qui leur sont recommandés, et notamment de ceux que l'inspecteur préfère personnellement. Le maître qui se conforme à ce que l'inspecteur considère comme la bonne méthode sera excusé d'avoir des élèves faibles ; celui qui en applique une autre se flatterait vainement de ses succès : ils sont dus au hasard, obtenus en contrebande de la méthode orthodoxe. Il y a là une erreur manifeste, et l'on devrait, en cette matière, tout subordonner au résultat, et admettre que la fin justifie les moyens.

Cela ne veut pas dire que ceux qui dirigent l'enseignement des langues vivantes doivent se désintéresser des méthodes, mais seulement que les indications relatives à la méthode ont leur vraie place dans les instructions générales qui servent d'introduction aux programmes, et non dans ces programmes eux-mêmes, et que le vrai rôle de l'inspection est de veiller à ce que les programmes soient exécutés. Là où ils ne le seraient pas, c'est-à-dire là où les résultats prescrits feraient défaut, l'inspection rechercherait les causes de l'insuccès, qui peuvent être dans l'application d'une mauvaise méthode, mais qui peuvent aussi se trouver ailleurs.

Etant accessoire, manquant de programme, l'enseignement des langues vivantes était un admirable champ d'expérience pour les méthodes. Toutes s'y donnèrent rendez-vous, et le champ d'expérience devint champ de bataille, et aussi parfois champ de foire.

Et de toutes les expériences, de toutes les discussions et de toutes les polémiques une vérité se dégage : c'est qu'aucune méthode ne fera jamais prospérer un enseignement qui cumule ces deux infirmités, d'être accessoire et de n'avoir pas de programme.

Le point de départ de la réforme, si on la veut féconde, sera : 1° d'assimiler, si possible, l'enseignement des langues vivantes aux enseignements principaux ; 2° de lui tracer un programme indiquant avec toute la précision possible le but qui doit être atteint année par année. Quant à l'unification des méthodes, il est sage de la préparer dans la mesure où elle est possible et désirable ; des instructions mettront en lumière les vérités acquises ; mais l'accord des méthodes s'accomplira spontanément,

par la force des choses, une fois qu'il aura sa raison d'être : il sera le corollaire du programme, quand nous aurons un programme.

II

L'enseignement des langues vivantes, accessoire dans notre système d'éducation, ne sera prospère que s'il cesse d'être facultatif, et il restera facultatif aussi longtemps qu'il sera accessoire.

Si l'on veut qu'il soit prospère et si l'on tient à sortir de ce cercle vicieux, il faudra admettre que certaines matières de notre enseignement, sans avoir pour objet de participer à la culture intellectuelle de nos élèves, peuvent être un supplément indispensable à leur éducation. Celle-ci, donnée à l'aide du français et des langues mortes ou des sciences, serait complète assurément, mais quoique complète, elle serait reconnue insuffisante pour la vie pratique, si elle ne comprenait en outre certaines connaissances utiles, au nombre desquelles on s'avise de ranger les langues étrangères. Il faudra donc que ces langues, tout accessoires qu'elles sont, soient assimilées aux matières fondamentales, qu'elles soient considérées et traitées comme telles par les élèves, par les parents, par les chefs d'établissement.

On pourrait aller plus loin et démontrer qu'elles auront besoin d'une protection spéciale, d'un privilège sur les autres matières, non seulement afin de pouvoir maintenir leur importance de convention à côté du prestige naturel des disciplines éducatives, mais encore parce que l'enseignement des langues vivantes est le seul qui soit mis en demeure, sous peine d'être déclaré stérile, de fournir des resultats immédiatement et pratiquement utilisables dans la vie.

Le succès de l'enseignement pratique des langues vivantes est étroitement lié aux examens de passage. Dans un enseignement théorique, il est certes fâcheux pour le professeur et pour les élèves bien préparés d'avoir sans cesse, par égard pour les retardataires, à revenir sur la route déjà parcourue ; mais du moins ces retours sont-ils possibles ; souvent même ils sont utiles aux élèves les plus avancés, en les ramenant aux principes qu'ils pourraient perdre de vue. Mais un enseignement qui doit aboutir à des applications pratiques, et par conséquent consister en grande partie en exercices pratiques, est matériellement impossible dans une classe où une partie des elèves ne peut pas suivre ces exercices. On a le droit de refuser l'entrée d'une classe aux élèves mal préparés ; on n'a pas le droit, une fois qu'on les a admis, de les négliger.

La sévérité des examens de passage, loin de rebuter les élèves et les parents, causerait moins de mécontentements qu'un régime de tolérance excessive, qui porte préjudice à la fois aux laborieux qu'il retarde et aux indolents qu'il conduit à l'échec final.

Le savoir, le zèle, la méthode des professeurs sont des facteurs importants dans le produit de leur enseignement ; mais ils ne sont pas les seuls, et il est nécessaire que toutes les responsabilités soient mises en lumière et qu'elles soient courageusement et loyalement acceptées.

Dans cet ordre d'idées, il est désirable que, sur les feuilles d'inspection fournies annuellement par chaque professeur à son inspecteur général,

le nom de chaque élève soit accompagné de la note qu'il a obtenue à la sortie de la classe précédente et à l'entrée de sa classe actuelle.

Des sanctions équitables supposent des programmes précis. Ces programmes sont encore à créer ; nous avons vu comment et pourquoi ils sont restés confondus avec les méthodes ; il faut les en distinguer. Il est possible de prévoir pour chaque classe les résultats effectifs que le professeur doit obtenir, c'est-à-dire de fixer la portion de vocabulaire que ses élèves devront être capables de mettre en pratique oralement ou par écrit. S'il est admis que le vocabulaire usuel sera assimilé dans les quatre années qui s'étendent de la sixième à la fin de la troisième, il faut diviser ce vocabulaire soit en quatre tranches successives, soit plutôt et plus logiquement, en quatre couches superposées, correspondant chacune au degré de développement intellectuel de l'enfant qui doit en prendre possession. Ces couches de vocabulaire ne seraient pas d'égale profondeur sur toute leur étendue, mais pour chaque année, telle ou telle partie, plus appropriée à l'âge des élèves, serait approfondie davantage. Une commission de professeurs serait chargée de cette répartition du vocabulaire usuel. Ce travail ne présenterait aucune difficulté, l'expérience le perfectionnerait, ses imperfections mêmes n'en diminueraient guère l'utilité pratique.

Ce vocabulaire-programme donnerait à notre enseignement l'unité qui lui manque et qu'on cherche vainement dans la méthode. Il constituerait pour les professeurs et pour les élèves, non pas un instrument de travail, mais un guide.

Une œuvre plus longue et plus délicate, mais non moins nécessaire, consisterait à rédiger un livre de lectures graduées contenant le vocabulaire de chaque classe. Ce livre écarterait un danger du vocabulaire-programme : c'est l'étude décevante des listes de mots, qui est le procédé le plus naïf des méthodes les plus surannées. Le livre de lecture présenterait à l'élève les mots dans leur cadre naturel et habituel ; il offrirait au maître des sujets d'exercices variés, de reproduction, de traduction, de conversation. Grâce à l'unité et à la précision qu'il mettrait à la base de notre enseignement, il serait un instrument commode pour les examens de passage et les inspections. Ne contenant que le minimum de ce que chaque élève devrait savoir, il imposerait le minimum de gêne à l'initiative du professeur, qui pourrait et devrait compléter par ses leçons les connaissances dont ce livre contiendrait le noyau.

Les deux réformes qu'on vient d'exposer supprimeraient le double obstacle qui arrête l'enseignement des langues vivantes Elles lui permettraient d'être progressif et lui assureraient l'unité nécessaire. Mais elles seraient loin de suffire. Un enseignement ne peut être pratique, s'il lui manque l'élément principal de toute pratique, le temps. On mesurera au résultat qu'on veut obtenir le nombre d'heures qu'on devra nous accorder ; mais on s'inspirera nécessairement de cette considération que pour apprendre une langue étrangère aussi bien que l'on sait sa langue maternelle, ce n'est pas un certain nombre d'heures par semaine, mais des années entières qu'il faudrait y consacrer.

Enfin, pour que le temps soit bien employé, il faut que le maître puisse se trouver pendant la classe en communication constante et directe avec chacun de ses auditeurs, que par conséquent l'auditoire soit aussi peu nombreux que possible.

III

Quelle sera la méthode à suivre ? Cette question si controversée perdra beaucoup de son importance, si nous considérons comme acquises les réformes que nous venons de reconnaître nécessaires. Le but étant bien fixé, les programmes étant conçus de telle sorte que le programme spécial de chaque classe marque un degré dans l'acheminement vers le but final, toute méthode qui prendrait une autre direction se trouve virtuellement condamnée et sera spontanément exclue par l'expérience.

Quelques-uns prétendent qu'il est une méthode dont une expérience déjà trop longue a fait justice et que c'est justement à celle-là que la plupart des professeurs restent attachés avec une fidélité superstitieuse. Il importe de faire cesser un malentendu qui existe sur ce point entre les professeurs et le public.

Le public ne comprend pas pourquoi les pédagogues s'obstinent à ne pas appliquer la méthode naturelle, qui commence par la parole et qui est si aisée à suivre. Il ne voit pas de différence entre l'école et la vie réelle. Or il y a un abîme qu'on ne parviendra jamais à combler; c'est que dans la vie on ne s'instruit pas en étudiant, mais en agissant, tandis qu'à l'école il faut étudier pour s'instruire. Dans la vie, les mots étude et action forment une antithèse, tandis qu'à l'école ils sont synonymes : l'action s'appelle étude. Voilà pourquoi la méthode naturelle, qui consiste à apprendre une langue sans l'étudier, à l'occasion des actes de la vie quotidienne, ne peut pas réussir à l'école, telle que nous la possédons, où l'enfant est élevé artificiellement à l'écart de la vie. Toute méthode scolaire, qu'elle s'appelle directe, indirecte, naturelle, maternelle ou pratique, astreint l'élève à appliquer pendant une certaine partie de sa vie sa volonté à une étude déterminée.

L'erreur du public est entretenue par certains promoteurs de méthodes soi-disant nouvelles, qui ont promis (et certes ils étaient sincères, et dans leur ardeur réformatrice ils ont été eux-mêmes dupes de leur rêve) de rompre avec les anciens procédés scolaires, tous ces exercices livresques, stériles et ennuyeux. « Non, croyez-moi, s'est-on écrié, la Nature n'a pas créé ces petites têtes blondes, ces petits museaux si gentils pour brouter du papier. Allons, mes petits hommes, fermez-moi tous ces livres et cahiers ! relevez-moi ces petits minois si éveillés, et, les yeux dans les yeux, écoutez la parole vivante du maître ! » Ah, oui ! *écoutez*! les yeux dans les yeux, *écoutez* ! Pense-t-on que ce soit si facile à ces petites têtes blondes, à ces petits minois si éveillés ? Aussi quand il s'agit de mettre en pratique la méthode naturelle, ceux-là mêmes qui l'opposent aux méthodes paperassières, commencent-ils par remplacer les anciens livres par des livres nouveaux, qui renferment en général beaucoup plus de papier et dégagent certainement plus d'ennui, si l'ennui continue de naître de l'uniformité.

Personne ne songeant sérieusement à enseigner les langues vivantes par la méthode naturelle, nous n'avons à nous occuper ici que des méthodes scolaires et à examiner les avantages ou les inconvénients particuliers soit à la méthode déductive, soit à la méthode inductive, soit enfin à la méthode directe, qui ajoute l'intuition à l'induction.

La méthode déductive considère une langue comme une œuvre de la

raison, une sorte de science exacte, dont la grammaire contient les principes. Son exercice de prédilection est le thème, sorte de problème qui consiste à former à l'aide des mots étrangers correspondant aux mots de la langue maternelle, des phrases conformes aux formules grammaticales. Cette méthode est incapable de découvrir et de pénétrer le génie d'une langue ; elle ne s'y applique même pas. Prenant pour base la forme que revêt la pensée dans la langue de l'élève, considérée comme la forme rationnelle du langage, elle crée la langue étrangère ; mais il lui est impossible de créer l'organisme complexe, délicat, plein de nuances et de mystères, dont la grammaire ne fixe que les traits les plus accusés et les plus généraux. Le résultat de cette méthode (et elle n'en cherche et n'en promet point d'autre) est l'élaboration d'un schéma de la langue étrangère, d'une sorte de monstre intermédiaire entre deux idiomes et manquant des traits caractéristiques de chacun d'eux, langue d'un caractère universel, c'est-à-dire sans caractère, d'où le sentiment et la vie sont absents.

Toutes les fois qu'on a voulu faire la critique de l'enseignement universitaire des langues vivantes, on a commencé par lui prêter un goût exclusif pour ce système, qui fait de l'étude d'une langue une sorte d'algèbre. S'il est vrai que la méthode déductive compte encore quelques partisans, il est juste de constater que toujours, même quand elle régnait sans conteste, elle a su faire une part à la lecture, que, par conséquent, elle a eu pour correctifs l'observation et l'induction. Il faut dire aussi que la méthode déductive, incapable d'enseigner une langue avec les particularités idiomatiques qui en font l'originalité et le charme, peut fort bien mettre l'élève en état d'écrire et de parler cette langue conventionnelle, ce jargon hybride, mais grammaticalement pur, et après tout intelligible, qu'il a bâti à l'aide du dictionnaire sur les plans des grammairiens. Et cette méthode est même la plus rapide de toutes, parce qu'elle ignore les vraies difficultés. Pour passer de la théorie à la pratique, elle n'a qu'à joindre au thème la connaissance des vocables. Posséder sa grammaire, appliquer couramment les règles, savoir les mots usuels par cœur, n'est-ce pas assez pour se faire entendre ? De là un outillage et un programme très simples ; petite grammaire, petits exercices de grammaires, vocabulaire groupé d'après le sens.

La méthode inductive a des visées plus modestes en apparence, mais plus ambitieuses en réalité ; elle n'entreprend pas la genèse d'une langue ; mais elle veut la comprendre telle que le peuple étranger l'a créée, et l'employer comme il l'emploie. Elle prend donc pour point de départ la langue étrangère elle-même, l'analyse pour la connaître et l'observe afin de l'imiter. Elle la prend sous la forme de textes imprimés, c'est-à-dire sous sa forme la plus matérielle et la plus accessible à l'élève. Par la lecture, elle rend à cette parole figée sa forme orale et vivante. Au moyen de la traduction, elle en éclaircit le sens ; elle la confie ensuite à la mémoire, et enfin par des exercices d'imitation oraux et écrits, en faisant reproduire d'abord les mêmes idées, puis des idées analogues, elle habitue l'élève à l'adapter à l'expression de sa propre pensée. Au fur et à mesure que l'enfant se familiarise avec la langue étrangère, la langue maternelle s'efface, et à la traduction succèdent la composition et la conversation.

Cette méthode a fait ses preuves ; on peut affirmer qu'elle a conduit à

la possession effective d'une langue étrangère un grand nombre de nos élèves, et tous les professeurs de langues vivantes, *sans exception*. Aussi n'a-t elle jamais été attaquée par les détracteurs de l'enseignement universitaire. Les promoteurs d'une réforme radicale dirigent toutes leurs critiques contre la méthode déductive ou grammaticale, dont ils triomphent aisément, puis, par une assimilation injuste, englobant dans une même condamnation les deux méthodes indirectes, celle qu'ils ont discutée et celle qu'ils passent sous silence, ils concluent à l'adoption de la méthode directe.

A l'étranger, en Allemagne notamment, où la méthode déductive s'est maintenue bien plus longtemps qu'en France, pratiquée dans la plupart des gymnases par des professeurs parlant peu ou mal la langue qu'ils enseignaient, la réforme qui, à l'heure actuelle, s'accomplit irrésistiblement, consiste à substituer à l'ancienne méthode la méthode inductive, telle qu'on vient de la caractériser. En Allemagne comme en France, un très petit nombre de réformateurs sont allés d'un bond jusqu'à la solution violente qui consiste à écarter dès le début des études la langue maternelle de l'élève, sous prétexte que l'enfant qui vient de naitre ne traduit pas, et parmi ceux qui ont tenté cette expérience, plusieurs sont arrivés à confesser publiquement leurs déceptions. Ceux qui persévèrent et qui réussissent attribuent modestement à la méthode les succès qu'ils doivent à leur talent exceptionnel et que des talents moindres obtiennent avec d'autres méthodes.

La méthode directe ne s'est guère signalée en France que par sa polémique ; les résultats positifs qu'elle promet, et qui sont séduisants, dépendent de la réalisation de certaines réformes. Ces réformes sont précisément les mêmes que nous demandons tous ; du temps, des classes homogènes et peu nombreuses, des programmes, des sanctions. Mais la méthode directe se considère comme seule capable de profiter de ces améliorations ; elle aura en tout cas puissamment contribué à les faire accorder, puisqu'il a été admis, partout où l'on a voulu l'expérimenter, qu'elle n'était pas viable dans les conditions qui étaient normales pour les méthodes anciennes. Et c'est là un service rendu par les partisans de la méthode directe à l'enseignement des langues vivantes.

Ensuite ils ont insisté sur la nécessité de pratiquer le plus possible, oralement et par écrit, le vocabulaire usuel Il est certain que notre enseignement n'atteindra jamais le but pratique qu'on veut lui fixer, s'il n'assure pas l'étude méthodique et la pratique courante du langage familier. D'autres l'ont dit avant nos néophilologues ; mais ceux-ci ont été entendus, et voilà un deuxième mérite que nous nous plaisons à leur reconnaître.

Que vaut maintenant leur méthode en elle-même ? Quels en sont les avantages ou les inconvénients ? C'est la question qui nous reste à résoudre et que nous allons examiner impartialement.

Ce qui caractérise la méthode directe, ce n'est pas de rejeter ou d'admettre le livre, de restreindre ou d'étendre plus ou moins l'enseignement visuel ou l'enseigment oral, ce n'est même pas de prendre comme point de départ la réalité ou l'image ; la méthode indirecte est capable de tout cela. On a pris un peu l'habitude de mettre à l'actif de la méthode directe tout ce qui peut se faire de bon dans notre enseignement, jusqu'à l'admirer d'avoir dix heures de classe par semaine dans tel établissement libre.

Mais pour juger des mérites propres à la méthode directe, il faut voir en quoi elle consiste essentiellement. Ce qui la caractérise et lui a fait donner son nom, c'est la prétention de supprimer la langue maternelle, c'est-à-dire la traduction, dans l'enseignement des langues étrangères.

Que gagne-t-on à abolir l'usage de la traduction ?

On y gagne évidemment d'en empêcher l'abus. La traduction a lieu sous deux formes : la version et le thème. On peut abuser de l'une et de l'autre. On abuse de la version, quand on en fait un exercice de style français, alors qu'on est chargé seulement d'enseigner l'allemand ou l'anglais. On abuse du thème, quand on le considère à la fois comme le moyen unique et la fin de l'enseignement.

Quand la méthode indirecte ne sait pas où elle va,ou quand elle va où elle veut, c'est-à-dire quand elle travaille sans programme, elle peut se laisser entraîner à ces abus. Elle peut donner un enseignement trop littéraire ou trop grammatical. En excluant la langue française, la méthode directe remédie radicalement à de semblables errements.

Elle pense recueillir du même coup un second avantage : la classe se faisant en langue étrangère, l'élève vivra pendant quelques heures chaque semaine comme en pays étranger ; son oreille, ses organes vocaux s'accoutumeront plus vite à la prononciation ; il ne sera plus dérouté par le passage incessant d'une langue à l'autre ; il pensera et parlera en allemand ou en anglais.

Il y a ici une part de vérité et une part d'exagération. Il est avantageux pour l'élève d'entendre et de prononcer lui-même le plus souvent et le plus longtemps possible les mots étrangers ; mais il ne saurait penser dans une langue qu'il ne connait pas encore. Ou il pensera en français, ou il ne pensera pas. C'est à ne rien penser qu'il devra s appliquer au début, sous peine de verser dans la traduction. Que l'on prenne pour base de l'enseignement la réalité et l'image ou les textes étrangers, si l'on suscite chez l'élève un travail cérébral, il s'accomplira au moyen de sa langue maternelle.

On en convient, du reste, mais on réplique que le but étant d'accoutumer l'enfant à penser en langue étrangère, le moyen d'y arriver vite n'est pas de se servir de propos délibéré de la langue maternelle, mais au contraire de l'écarter autant qu'on peut, dût-on n'y réussir qu'imparfaitement au début.

Ce raisonnement semble judicieux, et l'on s'y rendrait volontiers, si l'abandon plus ou moins réalisable, plus ou moins effectif et sincère de la langue maternelle n'entraînait pas des inconvénients au prix desquels ses avantages seraient achetés trop cher.

Quelque méthode qu'il suive, l'esprit de l'élève a une double opération à effectuer : d'abord apprendre les expressions correspondant à certaines idées, puis s'habituer à les employer pour émettre ces idées. Le travail du professeur consiste donc à fournir d'abord à l'élève les expressions qu'il doit retenir, puis les idées qu'il doit énoncer.

La méthode directe rattache ses leçons de mots soit à la réalité ou à des images qui y suppléent, soit à des lectures. Dans les deux cas, en repoussant la langue maternelle, que l'instinct lui crie d'appeler à son aide, elle se plait à aggraver les difficultés naturelles qu'il faut toujours surmonter. Elle agit comme ces pèlerins qui, non contents de parcourir une route longue et fatigante, veulent augmenter leur mérite en la parcourant à reculons.

En s'appuyant sur la réalité ou l'image, on déploie un appareil considérable pour enseigner ce qu'il y a de plus aisé dans une langue, ce qui se grave le plus vite dans toutes les mémoires, les noms des objets qui tombent sous nos yeux, et dont la liste dictée ou imprimée serait sue en un temps extrêmement court. C'est la partie d'une langue que les voyageurs ou les touristes qui se rendent à l'étranger peuvent apprendre en wagon. Aussitôt que les objets sont nommés, c'est-à-dire que le plus facile est fait, l'image devient moins précise ; les objets et les personnages ont certaines qualités, font certains actes, ont certains rapports ; mais ces qualités, ces actes, ces rapports sont multiples, et alors qu'un simple mot en français pourrait les éclaircir, le professeur, lié par son vœu, recourt à une mimique compliquée, que l'élève interprète plus ou moins sûrement, et en français, sans aucun doute. A mesure qu'on essaie de s'éloigner des constatations matérielles pour s'engager dans le domaine intellectuel et moral, l'image devient plus énigmatique.

Il résulte de cette difficulté incontestable du passage du concret à l'abstrait, que la méthode intuitive ne se dégage qu'avec une fastidieuse lenteur du vocabulaire le plus terre à terre. Ceux qui seraient disposés à s'applaudir de cette impuissance et à y découvrir un profit pour l'étude de ce qu'ils appellent la langue pratique, se font une idée fausse du langage de la conversation.

Dans l'entretien le plus banal, les substantifs concrets et les adjectifs marquant la forme ou la couleur sont noyés dans la masse des mots abstraits. Rien n'est plus contraire à la nature que les procédés d'inventaire dans lesquels s'emprisonne indéfiniment la méthode dite intuitive. Il est très vrai que dans l'étude des langues il faut aller du concret à l'abstrait, mais il ne faut pas s'y acheminer d'un mouvement uniforme et par une évolution lente, prolongée pendant des années ; il faut opérer ce passage chaque jour, et dès le début et à tout propos.

Quand la méthode directe s'appuie sur les textes, elle trouve bien les expressions dans leur groupement naturel et un mélange normal du concret et de l'abstrait ; mais en se privant de la traduction pour expliquer ces textes, elle exige de chaque élève un effort de divination bien plus pénible que celui de la traduction et bien moins sûr de son résultat.

La psychologie du lycéen permet de présumer que dans une classe de petits Champollions penchés sur des hiéroglyphes, ce ne sera qu'une faible minorité qui se livrera consciencieusement et avec succès au travail de combinaisons d'où doit jaillir la lumière, et qu'une fois livrés à eux-mêmes pour des travaux domestiques, ils auront recours, comme le grand Champollion l'eût volontiers fait lui-même, à quelque bon dictionnaire hiéroglyphico-français.

Ainsi le vocabulaire étranger s'acquiert difficilement par les méthodes directes. Elles obéissent à un principe nouveau, celui du plus grand effort ; et elles se vantent de dépenser plus d'activité que les méthodes indirectes ; cela est vrai ; mais pourquoi s'en vanter, si c'est pour aboutir à de moindres résultats ?

Quand le vocabulaire est connu des élèves, il faut les exercer à l'employer. La méthode directe fait alors machine en arrière et amène l'enfant par questions successives à répéter ce qu'il a appris Le procédé est utile et commode ; mais il est insuffisant ; il consiste en une répétition machinale de phrases apprises par cœur ; il n'est qu'une préparation à un

travail plus libre et plus spontané. La méthode indirecte obtient cet effort personnel par le thème d'imitation, qui consiste à exprimer au moyen des formules extraites des textes étudiés des idées analogues à celles que contiennent ces textes. On dit que par ce moyen l'élève n'exprime pas sa pensée personnelle, mais traduit servilement celle d'autrui. En effet, il exprime une pensée qu'il n'a pas conçue et son travail se borne à trouver la forme appropriée à cette pensée étrangère qui peut l'intéresser plus ou moins vivement Mais est-il besoin de réfuter la prétention de la méthode directe de faire exprimer par l'élève ses idées personnelles ? Une telle assertion ne supporte pas l'examen. Tous les élèves d'une classe de langue expriment en même temps, tout haut ou tout bas, la même idée : celle que le professeur juge opportun qu'ils expriment ; l'activité intellectuelle de l'élève ne peut s'exercer que sur la recherche de la forme ; elle est donc réduite à son minimum dans la méthode qui désarme le raisonnement au profit de l'imitation instinctive. C'est précisément dans ces classes où l'élève n'a pas la peine de penser que règne la plus grande activité matérielle. C'est là qu'à chaque question du professeur un chœur de voix empressées répond toujours instantanément : Qu'est ceci ? Ceci est une table ! Comment est la table ? La table est large ! Voilà leur opinion. Ces exercices sont une gymnastique, une excellente gymnastique, modérément intellectuelle, mais très pratique ; ils préparent à exprimer plus tard, s'il y a lieu, une pensée personnelle ; mais la qualité qui les distingue le moins, c'est la spontanéité.

De ces considérations il ressort que la méthode directe est en désavantage pour les deux opérations fondamentales de l'étude des langues : l'acquisition du vocabulaire est plus compliquée, son emploi est plus monotone.

Ces défauts inhérents au système ont plus ou moins de gravité suivant le milieu où il est appliqué. Et c'est précisément dans nos lycées qu'il se trouve dans les conditions les plus défavorables.

Dans les discussions sur la meilleure des méthodes on a coutume d'envisager le professeur parfait et la classe idéale. Supposons que les influences bienfaisantes qui agissent sur le professeur finissent en effet par le guérir de toute infirmité humaine ; il n'aura jamais devant lui la classe idéale, composée d'élèves égaux en intelligence, et surtout en bonne volonté. Voilà l'obstacle, le frottement inévitable qui ralentit et arrête la marche de la méthode directe. Elle exige de l'élève une présence matérielle et intellectuelle ininterrompue ; toute absence, toute distraction crée une lacune qu'aucun effort personnel ne peut combler. Une fois distancé, l'enfant ne peut rejoindre ses camarades que si le maître leur fait marquer le pas en l'attendant, et c'est en effet ce que l'on voit se produire dans la réalité. Observez la méthode directe dans n'importe quelle classe ; vous la trouverez toujours très vivante, très active, et toujours au commencement.

Conséquence inévitable : l'élève intelligent et désireux d'apprendre est sacrifié. La méthode indirecte lui permet de devancer les condisciples moins bien doués ; elle fait appel à sa raison, l'invite au travail indépendant, à la lecture, avec l'aide du dictionnaire, et même de la grammaire. Soumis à la méthode directe, l'élève ne peut ni lire ni raisonner ; le travail domestique est suspect et réduit à un minimum qui inquiète jusqu'aux mères de famille. L'enfant suit docilement son maître, pas à pas, ne

regardant ni à droite ni à gauche, comme s'il marchait entre deux murs.

Une méthode qui manque de perspective ne peut former une élite, et dans nos lycées, où tout le monde peut entrer, un enseignement qui règle son progrès sur l'allure des moins capables ne peut que rester au-dessous de la médiocrité même.

La méthode directe semble s'exagérer son importance : elle se considère comme un tout, mais elle n'est qu'une partie d'un tout, qui s'appelle la méthode inductive. Elle est née d'une révolte semblable à celle des membres contre l'estomac. La langue et l'oreille ont voulu s'affranchir du cerveau, qui ne sait que comprendre et connaître, tandis qu'elles se flattent de pratiquer. Les néophilologues ont dit : la grammaire et la traduction n'ont jamais donné l'aptitude à se servir d'une langue, et ils ont eu raison ; ils ont ajouté : il faut donc les supprimer, et ils ont eu tort. Ils auraient dû dire : on demandera à la grammaire et à la traduction ce qu'elles peuvent donner et non autre chose. La langue maternelle est l'instrument et le véhicule nécessaire, ou pour le moins infiniment utile, pour parvenir à toute connaissance, même à celle d'une autre langue ; il faut la faire servir à ce but. A mesure que cette connaissance est acquise, les procédés d'acquisition deviennent inutiles et ce sont les procédés d'entraînement et d'application, les procédés directs, qui doivent intervenir, afin de transformer le *savoir* en *pouvoir*, autrement dit en *possession effective*.

Nous voyons depuis quelque temps, en France et en Allemagne, plusieurs des promoteurs les plus actifs de la méthode directe y apporter des « tempéraments », qui ne sont qu'un retour partiel vers la traduction. Elle leur inspire de la défiance et une sorte de crainte superstitieuse, à cause de la mauvaise réputation qu'elle s'est faite et qu'ils ont exagérée ; mais ils sentent qu'elle peut être une auxiliaire précieuse, et s'ils n'en recommandent pas l'usage modéré à leurs disciples, c'est qu'ils appréhendent que ceux-là, moins fermes dans la foi, ne se laissent entraîner aux excès.

De son côté, la méthode indirecte ne se conçoit que comme un acheminement à l'emploi exclusif de la langue étrangère ; elle doit donc se priver de l'aide du français graduellement, dans la mesure où la langue étudiée pourra le remplacer. On peut espérer dès lors que les nouveaux programmes, précisant le but pratique à atteindre à chaque degré des études et offrant ainsi pour la première fois aux diverses méthodes un terrain d'émulation nettement délimité, rapprocheront rapidement les deux systèmes antagonistes, et que le pédantisme et l'empirisme seuls continueront d'opposer l'une à l'autre deux doctrines qu'une saine pédagogie s'est depuis longtemps appliquée à concilier.

CH. SIGWALT,

Professeur d'allemand
au lycée Michelet.

CORRESPONDANCE

I. — Linguistique générale indo-européenne.

Monsieur le Rédacteur en chef,

Je vous serais reconnaissant de vouloir bien reproduire le programme suivant du cours de LINGUISTIQUE GÉNÉRALE INDO-EUROPÉENNE, auxiliaire de ceux de philosophie, que j'ai inauguré à Lyon durant l'année scolaire actuelle et que je me propose de reprendre en 1901-1902 :

1. — La linguistique générale : grands traits de cette science. Nécessité d'en faire une étude d'ensemble, en la considérant comme un système dont il convient de montrer, non seulement l'origine et les développements, mais aussi l'étroite coordination des parties composantes : critique de la méthode empirique et fragmentaire qui prévaut dans la plupart des manuels de philosophie qui traitent de la science du langage.
2. — Coup d'œil sur les familles linguistiques. Preuves de l'indépendance *a principio* de la famille indo-européenne. A ce titre, elle peut servir de base unique à l'étude de l'évolution générale du langage dans le domaine déterminé qui est le sien. Critique de la théorie des stages telle qu'elle a été exposée par Max Müller.
3. — Individualité de la famille indo-européenne : traits qui la caractérisent. Restitution hypothétique de la langue mère. Identité dans les différentes branches de la famille des noms de nombre, des noms de parenté, etc., et conséquences phonétiques et historiques qui en découlent.
4. — A quelque point de vue que l'on considère les langues de cette famille, elles portent les traces d'une évolution dont on peut, dans la plupart des cas, rétablir les étapes ou l'histoire. Pauvreté de la langue mère établie par le recensement, généralement facile et sûr, des vocables dont l'origine ne remonte pas au-delà des langues de seconde formation ou des dialectes ethniques.
5. — L'évolution phonétique considérée dans ses rapports avec l'évolution physiologique de la race. Principe général de l'évolution phonétique ou de la multiplication monosyllabique des formes du langage. Etude de l'affaiblissement sous ses deux formes : 1° affaiblissement des voyelles

longues et des diphtongues primitives ; 2° affaiblissement consonnantique.

6. — Les lois phonétiques. En quoi peut-on dire qu'elles sont absolues ? En quoi peut-on dire qu'elles sont relatives ? L'affaiblissement spontané et l'affaiblissement déterminé par la dérivation. Exemples de la portée des lois phonétiques établie surtout par la comparaison des noms de nombre entre les principaux dialectes indo-européens aux périodes les plus anciennes de leur développement.

7. — La question des racines. Comment doit-on les définir ? Sont-elles irréductibles entre elles ?

8. — L'évolution morphologique du langage. Les suffixes : développement syllabique des monosyllabes primitifs. Causes premières de la dérivation. *Insignifiance* primordiale des suffixes. Comment ils se sont adaptés graduellement à un rôle grammatical. Suffixes simples et suffixes complexes.

9. — Les principales catégories grammaticales des langues indo-européennes sont distinguées par les suffixes. Rôle des suffixes dans la déclinaison et la conjugaison.

10. — Evolution des sens ou sémantique. Attribution nécessaire à leur objet des premières dénominations. Evolution métaphorique. Plusieurs formes pour un même sens (synonymes) ; plusieurs sens pour une même forme (homonymes). Reflet des qualités des objets dénommés sur les variantes significatives que revêtent les dénominations. Sens contradictoires reposant sur une signification originaire identique, d'où la justification pratique de l'hypothèse d'une évolution générale des sens.

11. — Evolution des parties du discours. Priorité chronologique des mots déclinables lesquels comportent trois catégories principales : 1° les désignations générales (*genus generalissimum*) ou les pronoms ; 2° les noms de qualités issus des variantes pronominales et aboutissant aux adjectifs et aux noms abstraits (*genera generaliora*) ; 3° les noms concrets de genres ou noms communs (*genera* proprement dits) issus des adjectifs pris substantivement. Noms propres résultant de la combinaison des noms communs et des adjectifs. Noms d'agents, noms d'actions.

12. — Le verbe : ses rapports d'origine avec les noms d'agents ou les participes actifs. Développement à l'aide de suffixes spéciaux des idées de personne, de temps et de mode. Transition du sens actif aux sens neutre et passif.

13. — Caractère général des mots invariables en tant qu'issus d'anciens cas des mots déclinables. Exemples en ce qui regarde les adverbes proprement dits.

14. — Les prépositions-préfixes. Les prépositions munies de leurs compléments reflètent le sens de ceux-ci et finissent par faire double emploi avec la valeur significative qu'impliquent les désinences casuelles qui les affectent. Transition, favorisée par là, des langues synthétiques aux langues analytiques.

15. — Les fonctions conjonctives issues des conditions primordiales de la phrase indo-européenne construite sur le type ὁ Ἀλέξανδρος ὁ μέγας. Développement des déterminations propres aux objets individuels. Toutes les conjonctions de coordination procèdent de la corrélation primitive des pronoms démonstratifs et relatifs.

16. — L'interjection en tant que transition entre le cri primordial et

les formes articulées. Comment concilier l'hypothèse du cri émotionnel considéré comme le principe du langage avec celle qui le fait remonter au pronom indéfini et démonstratif.

17. — Le langage dans ses rapports avec le geste. Le langage des gestes n'a pas d'histoire ; conséquences qui en découlent.

18. — Critique de l'hypothèse de l'onomatopée comme principe du langage. Principales objections : caractère vague des sons naturels ; variété des sons affectés à l'expression des mêmes idées, etc.

19. — Examen de certaines conditions logiques du langage. Le sens concret est l'antécédent constant du sens abstrait. Rôle de l'étymologie dans la détermination du sens originel des mots abstraits. Histoire ancienne et moderne du sens de ces mots. Examen critique de la méthode de M. Ribot, etc.

20. — L'évolution métaphorique du sens des mots est la condition nécessaire de leur évolution mythique. Comment naissent les mythes. Création des types mythiques, d'où développement coordonné chez les Indo-européens de la fable, des dogmes, de la liturgie et du sentiment religieux.

Paul Regnaud.

Professeur à l'Université de Lyon.

II. — Contre-assurance universitaire.

La lettre suivante a été adressée, au nom du bureau, par MM. Brouardel, président, Emile Bourgeois, secrétaire général, aux adhérents de la première heure :

Monsieur,

Nous avons l'honneur de vous communiquer un exemplaire de nos statuts, qui ont été votés en Assemblée générale et approuvés le 8 août par M. le Préfet de Police.

Nous vous serons obligés d'en prendre connaissance, et de les employer aussi à la propagande auprès de vos collègues. Ils contiennent à cet effet un certain nombre de bulletins d'adhésion.

Pour le moment, c'est le principe même de la contre-assurance qu'il importe de propager : au mois d'octobre, aidés par les conseils de notre Comité technique, que les vacances nous ont jusqu'ici empêché de réunir, nous porterons à votre connaissance des tarifs et des modèles de contrats auxquels nos adhérents pourront définitivement souscrire.

III. — L'enseignement du chinois à Lyon.

Monsieur le Rédacteur en chef,

Vous vous êtes dès longtemps intéressé à la question de l'enseignement colonial, et spécialement à l'enseignement du chinois à Lyon. Permettez-

moi de vous dire où nous en sommes. J'extrais la plupart des renseignements suivants des rapports que j'ai présentés à la Chambre de commerce de Lyon aux mois de juin 1900 et 1901.

Les cours de chinois ont été organisés par la Chambre de commerce avec le concours du Gouvernement général de l'Indo-Chine et de la Faculté des Lettres. Dès le début les cours ont été divisés en deux séries :

1° Enseignement de la langue chinoise moderne parlée et écrite. Les cours de cette série sont des cours de la Faculté des Lettres. Ouverts le 17 mars 1900, ils ont eu lieu d'abord deux fois par semaine dans une salle de la Faculté; j'ai, dès le mois de mai de la même année, ajouté une leçon faite à 8 h. 1/2 du soir pour les auditeurs que leurs occupations retiennent toute la journée : l'association des anciens élèves de l'Ecole supérieure de commerce avait bien voulu me prêter une salle. J'ai vite reconnu qu'un aussi petit nombre de cours est insuffisant pour des jeunes gens qui exercent une profession ou font d'autres études, qui, par suite, ne peuvent fournir hors des cours que peu de travail personnel. Dans l'année 1900-1901, j'ai donc fait deux séries de cours, les uns à 5 h. 1/2, les autres à 8 h. 1/2 du soir, comprenant respectivement 2 et 3 leçons par semaine ;

2° Exposé des mœurs et institutions de la Chine contemporaine faisant non seulement connaître les grands traits de la société chinoise, mais donnant des détails précis et pratiques sur la vie quotidienne des indigènes et sur leurs rapports journaliers avec les étrangers. Les cours de cette série ont lieu tous les jeudis soir au Palais du Commerce, où ils ont été ouverts le 25 janvier 1900.

Les matières traitées au Palais du Commerce l'an dernier (25 janvier-mi-juillet) ont été les suivantes: calendrier, poids, mesures et monnaies ; — la famille et le clan; — les communes rurales, les associations provinciales ; — les corporations de marchands et d'artisans ; — la propriété foncière, contrats, impôts; — les monopoles officiels, les droits sur la production et les transactions ; — liste générale des produits étrangers importés en Chine ; — la classe des lettrés et des mandarins.

Cours du Palais du Commerce (mi-octobre 1900 à mi-juillet 1901) : l'administration (sous-préfectures, — préfectures et cercles, — provinces, — armée chinoise et armée mantchoue, etc.). — Situation faite aux Européens par les traités et les précédents et état économique et politique des diverses régions de l'Empire Chinois. — De cette vaste étude je n'ai abordé jusqu'ici qu'une partie : Mantchourie, Mongolie, Turkestan, Tibet, en insistant sur le port de Nieou-tchoang et sur l'activité des Russes dans ces régions. Je compte dans la nouvelle année scolaire m'occuper, aux mêmes points de vue, de la Chine propre, puis du Tonkin et de l'Annam.

Des résumés du cours ont été polycopiés et distribués aux auditeurs.

Pour la langue chinoise, les cours de 5 h. 1/2 ont été consacrés plus spécialement à la grammaire et à l'explication des textes écrits contemporains. Au cours de 8 h. 1/2, réservé à la langue parlée, j'ai exercé les élèves à comprendre et à faire eux-mêmes des phrases usuelles (exercices oraux, explication de dialogues, thèmes et versions par écrit) en insistant au fur et à mesure des besoins sur les principes grammaticaux appliqués. Je n'ai eu garde de négliger l'étude des caractères chinois ; car la langue chinoise dite parlée s'écrit elle aussi, et celui qui ne peut reconnaître les

mots usuels, s'aider de l'écriture pour compléter une explication insuffisante, celui-là est comme un aveugle. L'expérience de ces deux années, confirmant mes opinions antérieures, m'a démontré que des résultats solides sont atteints par cette méthode en un bref espace de temps.

Des principes de grammaire et des textes de versions et de thèmes, ainsi que les éléments d'un vocabulaire, ont été polycopiés et distribués aux auditeurs.

Des dictionnaires, recueils de dialogues, recueils de documents écrits, etc. ont été achetés par la Chambre de commerce, qui a fait dresser aussi une grande carte murale de l'Empire Chinois. La bibliothèque de l'Université a fait également l'acquisition de plusieurs ouvrages.

Le nombre des auditeurs réguliers (1900-1901) a été de 12; toutefois, l'un deux, après plus de 4 mois d'assiduité, a été interrompu ; il annonce l'intention de reprendre à la rentrée. Parmi les auditeurs de passage, je dois signaler plusieurs étudiants de la Faculté de droit qui ont assisté à diverses leçons. Le nombre 12, indiqué plus haut, se décompose de la manière suivante :

Elèves de l'Ecole de commerce..........	2
Comptables..........................	2
Employés de commerce.................	2
Etudiant en pharmacie.................	1
Etudiant pour la licence ès lettres........	1
Professeur de l'Enseignement secondaire.	1
Officier en retraite....................	1
Allemand............................	1
Anglais..............................	1
Total.............	12

Sur ce total, 6 avaient commencé leurs études au printemps 1900. Dans le cours de l'année scolaire 1901-1902, 4 sauront assez de chinois pour s'en servir en Chine ; 1 a cessé momentanément d'assister aux cours ; 4 ont poursuivi leurs études ; 3 ne peuvent être comptés comme éléments coloniaux français. J'ajouterai qu'un jeune Russe, étudiant de langue chinoise à Saint-Pétersbourg, se trouvant pour quelque temps à Lyon, est venu régulièrement à mes dernières leçons.

Les observations par lesquelles je conclurai, sont à peu près les mêmes que celles que je présentais dès l'an dernier ; mais après une nouvelle année d'expérience, je les affirmerai encore davantage.

L'existence des cours coloniaux n'est pas assez connue du public de Lyon et de la région, que les avis insérés dans les journaux atteignent insuffisamment. Pour l'éclairer et lui montrer les avantages d'une carrière coloniale, la place ouverte dans les colonies aux capitaux français mis en œuvre par des Français, on pourrait user en outre d'autres moyens, par exemple, articles dans les journaux et dans les revues, conférences, etc.

Mais ce n'est pas tout : les cours coloniaux ne forment pas assez faisceau et, propres à donner une préparation spéciale sur tel ou tel point à des hommes déjà éveillés aux questions coloniales, sachant s'imposer un plan d'études et de carrière, ils sont insuffisants pour diriger en ce sens un homme moyen, n'ayant pas encore de but arrêté, mais qui, sous une im-

pulsion raisonnée, pourrait développer une personnalité active. Je ne parle pas d'ailleurs de former le colonial en général (celui-là je ne le conçois pas), mais l'homme pratique ayant des notions précises sur l'Asie orientale, ou sur les pays musulmans, ou sur Madagascar, et capable de comprendre les affaires et d'y prendre part. Aux études spéciales à chacune de ces destinations, il faudrait joindre des connaissances communes aux diverses sections, connaissances techniques, relatives surtout aux sciences appliquées, mettant un jeune homme à même de remplir un poste de décision et de responsabilité dans une localité où il sera parfois le seul Européen : il faut que cet homme sache reconnaître la nature d'un terrain, distinguer l'utilité d'un nouveau produit, faire remettre en état par un chaudronnier indigène une machine faussée, construire une habitation hygiénique, établir un canal ou une chaussée.

C'est à cette formation intégrale de colons pratiques préparés par une discipline spéciale, qu'il faudra arriver; et, à ce propos, je crois devoir signaler ce qui se fait à Marseille depuis le mois de novembre 1900, ce qui va se faire à Londres à la rentrée. Mais une formation pratique comme celle que j'envisage, ne peut résulter que d'études fortement liées et formant corps, atteignant des élèves soumis à des travaux réguliers et aspirant à un certificat d'études, ou simple, ou multiple et portant mention des cours suivis avec succès. Le développement économique de l'Indo-Chine française, le vote de la loi sur les chemins de fer de Lao-kai et du Yun-nan, tout ce qu'a dit à Lyon et ailleurs M. le Gouverneur général de l'Indo-Chine, les dispositions bienveillantes qu'il a montrées pour nos cours, l'appui sur lequel on peut compter de sa part, tout cela, en ce qui concerne l'Extrême-Orient, nous prescrit d'envisager sans tarder l'extension des études coloniales à un plus grand nombre de matières coordonnées en deux ou trois séries, à un public de véritables élèves soumis plus directement à l'influence formatrice des professeurs.

J'ai donc, à titre d'indication, recommandé les points suivants à l'attention de la Chambre de commerce :

1° Entente avec les établissements d'instruction, Facultés, Ecole de commerce, Ecole centrale, etc., pour établir des séries de cours liés ensemble et s'adressant aux jeunes gens qui se destinent au commerce, à l'industrie, etc., dans les colonies et en Chine ; ces séries de cours devraient aboutir à des certificats d'études séparés ;

2° Création, indépendante du paragraphe précédent, de certificats d'études avec notes pour chaque cours isolément, ou pour quelques-uns des cours ;

3° Création de nouveaux cours coloniaux, par exemple : langue annamite, langues cantonaise et hakka : l'étude de ces divers idiomes n'offrira que de médiocres difficultés à celui qui a déjà une certaine connaissance du chinois commun et complétera utilement sa formation pour l'Annam et la région maritime de Canton, Hai-nan, Koang tcheou-oan, etc. — arabe : je crois d'ailleurs que la fondation d'un cours d'arabe a été étudiée de près — malgache et langues de Madagascar — principes de la construction des routes, chemins de fer, etc., en pays tropical — éléments de géologie et minéralogie, de botanique et culture appliquées, etc.

J'espère, Monsieur le Rédacteur en chef, vous avoir donné une idée approximative de ce que l'on a fait à Lyon pour les études coloniales, de ce que l'on y voudrait faire, et je vous remercie d'avance de vouloir bien

m'accorder un peu de place dans votre *Revue* pour faire connaître nos efforts au public compétent.

Veuillez agréer l'expression de mes sentiments bien dévoués.

MAURICE COURANT.

IV. — Société d'enseignement supérieur.

M. HAYEM et M. NAST, étudiants en droit, ont visité la Hollande avec des lettres de recommandation de la *Société d'enseignement supérieur*.

Le premier nous écrit que grâce à M. TREUB, professeur d'économie politique à l'Université d'Amsterdam, il a pu étudier de près le mouvement coopératif en Hollande.

Le second s'est occupé des questions de charité, de prévoyance et d'éducation sociale et a eu pour cela l'appui et le concours de MM. A. G. VAN HAMEL, de Groningue, R. et D.-R. DE MARCES VAN SWINDEREN, DE DOMPIERRE DE CHAUFEPIÉ, SMISSAERT, SIMON VAN DER AA, HINTZEN, NOLEN, GOEDHART, PEERBOLTE, Mlle KNAPPERT, MM. BLANKENBERG, Dr VAN DEVENTER, FALCKENBURG, BRUINWOLD, RIEDEL, BUCHLER, ADELINK, VAN LIMBURG STIRUM.

Nous joignons nos remerciements à ceux de MM. Hayem et Nast.

V. — Restaurant coopératif du Quartier Latin.

Les organisateurs nous annoncent l'ouverture du restaurant pour le 16 octobre, 14, rue du Sommerard. Les étudiants étrangers seront les bienvenus comme les étudiants français. Tous les renseignements utiles ont été donnés dans la *Revue* d'août et de septembre. — Nous apprenons qu'on s'occupe de l'organisation d'une CITÉ COOPÉRATIVE UNIVERSITAIRE.



Depuis le mois de mai paraît une **Revue franco-roumaine,** *qui compte, parmi ses rédacteurs, des hommes capables de bien renseigner chacun des deux pays sur ce qui se fait dans l'autre. Nous lui souhaitons bon succès en attendant que nous puissions signaler quelques-uns de ses intéressants articles.*

NOMINATIONS, PROMOTIONS (1)

(*suite*)

Décembre 1900 à août 1901

M. Lacombe, inspecteur général des bibliothèques et archives, est admis à faire valoir ses droits à une pension de retraite et nommé inspecteur général honoraire à partir du 1er avril 1901 ; M. Passier, chef du 6e bureau de la direction de l'enseignement supérieur, est nommé inspecteur général des bibliothèques et archives, en remplacement de M. Lacombe (28 décembre). — Est approuvée l'élection faite, par l'Académie des Inscriptions et Belles-Lettres, de M. de Goeje, de Leyde, associé étranger (31 décembre). — M. Granboulan est nommé inspecteur d'académie en résidence à Rodez (24 décembre) ; un nouveau congé d'un an est accordé sur sa demande, à M. Pellisson, ancien inspecteur d'académie (26 décembre). — M. Collignon, docteur ès lettres, chargé d'un cours d'archéologie à la Faculté des lettres de l'Université de Paris, est nommé professeur d'archéologie ; M. Perrot est nommé professeur honoraire à la Faculté des lettres de l'Université de Paris (26 décembre) ; M. Cotton, professeur au lycée de Toulouse, est nommé, jusqu'à la fin de l'année scolaire 1900-1901, maître de conférences de mathématiques à la Faculté des sciences de l'Université de Grenoble (28 décembre) ; M. Rochet, agrégé, est chargé, en outre, du 1er decembre 1900 au 28 février 1901, d'un cours de clinique chirurgicale, à la Faculté mixte de Lyon (29 décembre) ; un congé du 1er novembre 1900 au 31 octobre 1901, est accordé, sur sa demande et pour raisons de santé, à M. Merz, professeur de clinique obstétricale, à Alger ; M. Goinard, suppléant des chaires de pathologie et de clinique chirurgicale et de clinique obstétricale, y est chargé, en outre, du 1er janvier 1900 au 31 octobre 1901, d'un cours de clinique obstétricale (30 décembre); M. Larocque (Louis-Eugène), chargé de la direction de la station météorologique de Nantes, est admis à faire valoir ses droits à une pension de retraite, à dater du 1er janvier 1901 (18 décembre) ; M. Haussерandt, professeur au Collège de Sedan, pourvu du certificat d'aptitude aux fonctions de bliblothécaire universitaire, est délégué dans les fonctions de sous-bibliothécaire (2e classe) à la bibliothèque de l'Université

(1) Voir la *Revue* du 15 septembre.

de Lille (29 décembre) ; M. Piéron (Henri), licencié ès lettres, est chargé des fonctions de préparateur au laboratoire de psychologie expérimentale, dirigé par M. le Dr Toulouse, à l'Ecole pratique des Hautes-Etudes (3 janvier) ; M. Regnard, ancien directeur adjoint du laboratoire de physiologie, est nommé directeur honoraire à l'école des Hautes-Etudes (15 janvier) ; M. de Nabias, professeur de matière médicale, est nommé doyen, pour trois ans, à dater du 16 janvier 1901, de la Faculté mixte (17 janvier) de Bordeaux ; M. Vialleton, ancien doyen de la Faculté de médecine de Montpellier, est nommé doyen honoraire (16 janvier) ; M. Tarbouriech, est nommé, du 1er janvier au 31 octobre 1901, chef des travaux de physique, à l'école supérieure de pharmacie de Montpellier (14 janvier) ; M. Petit, suppléant des chaires d'anatomie et de physiologie, est chargé, en outre, des fonctions de chef des travaux de physiologie, à l'école préparatoire de Poitiers (14 janvier) ; M. Matout (Louis-René), est nommé préparateur de la chaire de physique appliquée au Muséum d'histoire naturelle (5 janvier) ; M. le capitaine de vaisseau Ferrand, membre du Conseil des travaux de la Marine, est nommé membre du Conseil de perfectionnement de l'Ecole spéciale des langues orientales vivantes ; M. Spéransky (Nicolas), est chargé des fonctions de répétiteur pour la langue russe à l'Ecole spéciale des langues orientales vivantes (4 janvier) ; M. Darboux, est nommé président de la Commission de patronage de la section des sciences mathématiques de l'Ecole pratiques des Hautes Etudes ; MM. Picard et Appel, membres de l'Académie des sciences, professeurs à la Faculté des sciences de l'Université de Paris, sont nommés membres de ladite Commission (16 janvier).

Sont nommés assesseurs des doyens des Facultés de l'Université de Caen, les membres du Conseil de l'Université dont les noms suivent : *Faculté de droit*, M. Danjon, professeur de droit commercial ; *Faculté des sciences*, M. Riquier, professeur de calcul différentiel et intégral ; *Faculté des Lettres*, M. Souriau (Maurice), professeur de littérature et art normands (28 janvier). — M. Gauthier (Damien-Joseph), préparateur de chimie à la Faculté des sciences de l'Université de Clermont, est nommé chef des travaux pratiques de chimie (30 janvier) ; M. Gérard, agrégé près la Faculté de l'Université de Toulouse, est transféré, en la même qualité, à la Faculté mixte de médecine et de pharmacie de l'Université de Lille, à partir du 16 avril 1901 ; M. Gérard, agrégé près la Faculté mixte de médecine et de pharmacie de l'Université de Lille, est chargé, en outre, du 16 avril à la fin de l'année scolaire 1900-1901, d'un cours de pharmacie.

Sont nommés assesseurs des doyens des Facultés de l'Université de Lille, les membres du Conseil de ladite Université dont les noms suivent : *Faculte de droit*, M. Lacour, professeur de droit commercial ; *Faculté mixte de médecine et de pharmacie*, M. Folet, professeur de clinique chirurgicale ; *Faculté des sciences*, M. Damien, professeur de physique ; *Faculté des lettres*, M. Dupont, professeur de littérature française (28 janvier), M. Calvet, docteur ès sciences naturelles, préparateur de zoologie à Montpellier, est nommé chef des travaux de zoologie (30 janvier) ; M. le vice-amiral Fournier est nommé membre titulaire du Bureau des longitudes (21 janvier) ; *Académie de médecine*, est approuvée l'élection faite par l'Académie de médecine, de M. Jaccoud, pour remplir la place de secrétaire perpétuel de l'Académie, devenue vacante par suite du décès de M. Bergeron (31 janvier).

Sont nommés pour l'année 1901 : Président du Bureau des longitudes, M. le commandant GUYOU ; Vice-président du Bureau des longitudes M. le général BASSOT ; Secrétaire du Bureau des longitudes, M. LIPPMANN (31 janvier) ; M. JOSÉ MARIA DE HÉRÉDIA, ancien élève de l'Ecole des Chartes, membre de l'Académie française, est nommé administrateur de la bibliothèque de l'Arsenal (2 février) ; M. HUGUES, inspecteur d'académie à Limoges, est nommé inspecteur d'académie à Montauban (21 janvier) ; un congé d'inactivité est accordé à M. GRANBOULAN, inspecteur d'académie, en résidence à Rodez (30 janvier) ; M. LORTET, professeur d'histoire naturelle, est nommé doyen de la Faculté mixte de Lyon, pour trois ans, à dater du 13 février 1901 (7 février) ; M. LEDERLIN, professeur de droit romain, est nommé doyen, du 16 février au 31 octobre 1901, de la Faculté de droit de Nancy ; *Ecole préparatoire de médecine et de pharmacie de Dijon*, M DEROYE, professeur de clinique médicale, est nommé directeur, pour trois ans, à dater du 26 janvier 1901, de l'Ecole préparatoire de Dijon (7 février) ; M. ALENGRY, inspecteur d'Académie à Tulle est nommé à Limoges (5 février); congé à M. BOUCHARD, du 1er mars au 31 octobre 1901 ; M. ACHARD, agrégé, est chargé, en outre, du 1er mars au 31 octobre 1901, d'un cours de pathologie et thérapeutique générales à Paris (5 février).

Sont nommés à Bordeaux, assesseurs des doyens : de droit, M. DUGUIT, de médecine et de pharmacie, M. ARNOZAN, des sciences, M. FALLOT, des lettres, M. JULLIAN (9 février) ; M. COUSIN, chargé d'un cours de calcul infinitésimal, est chargé, en outre, jusqu'à la fin de l'année scolaire 1900-1901, de faire une conférence de mathématiques par semaine ; M. FÉRAUD, docteur ès sciences, est nommé, jusqu'à la fin de l'année scolaire 1900-1901, maître de conférences de mathématiques (3 conférences par semaine), à Clermont (12 février).

Sont nommés assesseurs des doyens des Facultés de l'Université de Dijon : *De droit*, M. DESSERTEAUX ; *Des sciences*, M. COLLOT ; *Des lettres*, M. DORISON (11 février) ; M. ROCHET, agrégé, est chargé, en outre, du 1er mars au 31 octobre 1901, d'un cours de clinique chirurgicale, à Lyon.

Sont nommés assesseurs des doyens des Facultés de l'Université de Lyon : *De droit*, M. FLURER ; *De médecine et de pharmacie*. M. LACASSAGNE ; *Des sciences*, M. VIGNON ; *Des lettres*, M. REGNAUD (9 février).

Sont nommés assesseurs des doyens des Facultés et du directeur de l'Ecole supérieure de l'Université de Montpellier : *De droit*, M. BRÉMOND ; *De médecine*, M. FORGUE ; *Des sciences*, M. DAUTHEVILLE ; *Des lettres*, M. GACHON ; *Ecole supérieure de pharmacie*, M. COURCHET (11 février).

Sont nommés assesseurs des doyens des Facultés de l'Université de Rennes : *De droit*, M. CHATEL ; *Des sciences*, M. MORIN ; *Des lettres*, M. DELAUNAY (14 février) ; M. ROQUES (Marie-Louis-Guillaume), est chargé d'un cours de grammaire historique du français à l'Ecole normale supérieure (11 février) ; M. BÉQUIGNON, professeur agrégé au lycée de Lille, est nommé inspecteur d'académie, en résidence à Rodez (14 février) ; M. MOISSAN, ancien professeur de chimie minérale, est nommé professeur honoraire (14 février).

Sont nommés assesseurs des doyens des Facultés et du directeur de l'Ecole supérieure de pharmacie de l'Université de Paris : *De théologie protestante*, M. MÉNÉGOZ ; *De droit*, M. LYON-CAEN ; *De médecine*, M. DEBOVE ; *Des sciences*, M. LIPPMANN ; *Des lettres*, M. LAVISSE ; *Ecole supérieure de pharmacie*, M. BOUCHARDAT (16 février).

Sont nommés assesseurs des doyens des Facultés de l'Université d'Aix-Marseille : *De droit*, M. Bouvier-Bangillon ; *Des sciences*, M. Macé de Lépinay ; *Des lettres*, M. Brenous (21 février).

Sont nommés assesseurs des doyens des Facultés de l'Université de Clermont : *Des sciences*, M. Julien ; *Des lettres*, M. Ehrhard (16 février) ; M. Mauduit, ingénieur diplômé de l'Ecole supérieure d'électricité, est délégué, jusqu'à la fin de l'année scolaire 1900-1901, dans les fonctions de maître de conférences d'électrotechnique à l'Institut électrotechnique ; M. Delatour, est nommé jusqu'à la fin de l'année scolaire chef des travaux d'électrotechnique à l'Institut électrotechnique de Nancy (16 février).

Sont nommés assesseurs à Montpellier : *Théologie protestante* ; M. Wabnitz ; *Droit*, M. Vidal ; *Médecine et pharmacie*, M. Frébault ; *Des sciences*, M. Sabatier ; *Des lettres*, M. Dumas (16 février) ; M. le Dr Tscherning est nommé directeur du laboratoire de recherches, consacré à la physiologie des organes de la vision, à l'Ecole pratique des Hautes-Etudes ; M. le Dr Javal est nommé directeur honoraire (14 février).

Sont nommés, pour un an, au Conseil du bureau central météorologique : M. Bouquet de la Grye, président ; M. Darboux, vice-président ; M. Anthoine, secrétaire (26 janvier) ; congé pour le second semestre à M. Duplay ; M. Legueu, agrégé est chargé du 1er mai au 31 octobre 1901, d'un cours de clinique chirurgicale à Paris (25 février) ; M. Thomas, préparateur, est chargé des fonctions de chef des travaux pratiques de 1re année au laboratoire d'enseignement pratique de chimie appliquée à la Faculté des sciences de Paris (22 février) ; M. Langlois, M. Denis, chargés de cours sont nommés professeurs-adjoints à la Faculté des lettres de Paris (22 février) ; M. Baudry-Lacantinerie est nommé doyen de la Faculté de droit de Bordeaux pour trois ans, à partir du 26 février 1901 (26 février) ; M. Mabilleau est nommé professeur honoraire (22 février) ; M. Rainaud, chargé d'un cours de géographie à la Faculté des Lettres de l'Université de Caen y est nommé professeur de géographie (23 février) ; M. Piquet, chargé d'un cours de langue et littérature allemandes à la Faculté des lettres de l'Université de Lille, est nommé professeur de langue et littérature allemandes à ladite Faculté (22 février).

Sont nommés assesseurs des doyens des Facultés de l'Université de Poitiers : *De droit*, M. Arthuys ; *Des sciences*, M. Roux ; *Des lettres*, M. Carré (25 février) ; M. Menier, professeur de botanique, est nommé directeur, pour trois ans, à dater du 5 avril 1901, de l'Ecole préparatoire de Nantes (22 février) ; un congé d'un an, à partir du 1er mars 1901, est accordé, sur sa demande, et pour raisons de santé, à M. Thouvenet, professeur de physiologie, à Limoges ; M. Eymeri, suppléant des chaires d'anatomie et de physiologie, y est chargé, en outre, pour un an, à dater du 1er mars 1901, d'un cours de physiologie (26 février) ; M. Larocque est nommé inspecteur d'académie honoraire (25 février) ; M. Piedallu, boursier du Muséum d'histoire naturelle, est nommé préparateur près la chaire de zoologie (mammifères et oiseaux) (31 janvier). — Est approuvée l'élection faite par l'Académie de médecine de M. Ménard, membre titulaire (28 février) ; M. Cazelles, professeur agrégé au lycée de Rodez, est nommé inspecteur d'académie à Tulle (28 février) ; MM. Fraizier, inspecteur d'académie, en résidence à Périgueux, et Jombert, inspecteur d'académie, en résidence à Valence, sont promus de la quatrième classe à la troisième, avec effet du 1er janvier 1901 (1er mars).

Sont nommés assesseurs des doyens des Facultés de l'Université de Grenoble : *De droit*, M. Fournier ; *Des sciences*, M. Collet ; *Des lettres*, M. Mohillot (2 mars) ; un congé d'inactivité d'un an, à partir du 16 février 1901, est accordé, sur sa demande, à M. Gonnessiat, chargé d'un cours complémentaire d'astronomie à Lyon (4 mars). — Par application des décrets du 12 février 1881 et du 6 mai 1893 et de l'arrêté pris en exécution de la loi de finances du 25 février 1901, et sur l'avis exprimé par le Comité consultatif de l'enseignement public (1re section), sont promus, pour prendre rang à partir du 1er janvier 1901 : *Facultés de droit :* Il résulte des procès-verbaux des séances du 19 décembre 1898 et du 18 décembre 1899 que la première promotion doit être faite dans la première, dans la deuxième et dans la troisième classe, au choix. — De la deuxième à la première classe : MM. Barckhausen, Bordeaux, choix ; Saignat, Bordeaux, ancienneté. — De la troisième à la deuxième classe : MM. Appleton, Lyon, choix ; Levillain, de Bordeaux, ancienneté ; Brémond, Montpellier, choix. — De la quatrième à la troisième classe : MM. Charmont, Montpellier, choix ; Jacquey, Lille, ancienneté ; Surville, Poitiers, choix ; Cabouat, Caen, ancienneté ; Louis-Lucas, Dijon, choix ; Michoud, Grenoble, ancienneté ; Mérignhac, Toulouse, choix ; Mouchet, Lille, ancienneté ; Gény, Dijon, choix. — *Facultés de médecine* : Il résulte du procès-verbal de la séance du 15 décembre 1899 que la première promotion doit être faite dans la première classe, au choix ; dans la deuxième classe, à l'ancienneté ; dans la troisième classe, au choix). — De la deuxième à la première classe : M. Lépine, Lyon, choix.— De la troisième à la deuxième classe, M. Weiss, Nancy, ancienneté. — De la quatrième à la troisième classe : M. Nicolas, Nancy, choix ; Hugounenq, Lyon, ancienneté ; Forgue, Montpellier, choix. — *Facultés des sciences* : Il résulte du procès-verbal de la séance du 15 décembre 1899, que la première promotion doit être faite dans la première, dans la deuxième et dans la troisième classe, à l'ancienneté. — De la deuxième à la première classe : M. Pujet, de Rennes, ancienneté. — De la troisième à la deuxième classe : MM. Wilm, Lille, ancienneté ; Berthand, Lille, choix ; Moquin-Tandon, Toulouse, ancienneté. — De la quatrième à la troisième classe : MM. Girod, Clermont, ancienneté ; Vasseur, Aix-Marseille, choix ; Vayssière, Aix-Marseille, ancienneté ; Guntz, Nancy, choix ; Arth, Nancy, ancienneté ; Cosserat, Toulouse, choix. — *Facultés des lettres* : Il résulte du procès-verbal de la séance du 16 décembre 1899 que la première promotion doit être faite dans la première classe, à l'ancienneté ; dans la deuxième classe au choix ; dans la troisième classe, à l'ancienneté. — De la deuxième à la première classe : MM. Stapfer, Bordeaux, ancienneté ; Penjon, Lille, choix. — De la troisième à la seconde classe : MM. Clédat, Lyon, choix ; Molinier, Toulouse, ancienneté. — De la quatrième à la troisième classe : MM. Dupont, Lille, ancienneté ; Ehrhard, Clermont, choix ; Rigal, Montpellier, ancienneté ; Durkheim, Bordeaux, choix. — *Ecoles supérieures de pharmacie* : Il résulte du procès-verbal de la séance du 15 décembre 1899 que la première promotion doit être faite dans la première et dans la deuxième classe, au choix. — De la deuxième à la première classe : M Courchet, de Montpellier, choix. — De la troisième à la deuxième classe : M. Klobb, Nancy, choix (3 mars). – M. Frémont, est chargé, pour trois ans, à dater du 1er avril 1901, des fonctions de suppléant de la chaire de pharmacie et matière médicale, à Caen (6 avril) ; M. Bartin,

professeur à Lyon, est chargé, du 16 mars au 31 octobre 1901, des fonctions d'agrégé près la Faculté de droit de Paris (15 mars) ; M. Bataille, suppléant des chaires d'anatomie et de physiologie à Reims, est prorogé dans ses fonctions, jusqu'à la fin de l'année scolaire ; il est, en outre, chargé d'un cours d'histologie pendant le congé accordé à M. Leudet (15 mars).

Sont nommés membres du Comité des travaux historiques et scientifiques (26 février) :

1° *Section d'histoire et de philologie.* — MM. Lelong, avocat à la cour d'appel, ancien archiviste aux archives nationales ; Picot (Émile), membre de l'Institut ; Berger (Élie), professeur à l'École des chartes.

2° *Section des sciences économiques et sociales.* — MM. Esmein, professeur à la Faculté de droit de l'Université de Paris ; Muteau, député ; Tarde, membre de l'Institut.

3° *Section des sciences.* — MM. Chatin (Johannès), membre de l'Institut ; Perrier (Edmond), membre de l'Institut, directeur du Muséum d'histoire naturelle.

4° *Section de géographie historique et descriptive.* — MM. Dumesnil, secrétaire général de la société des études coloniales et maritimes ; Schrader, cartographe ; Teisserenc de Bort (Léon), directeur de l'Observatoire de météorologie dynamique, à Trappes. (*Arrêté*).

M. Pozzi, agrégé, est nommé professeur de clinique gynécologique ; M. Kirmisson, agrégé, est nommé professeur de clinique chirurgicale des maladies des enfants à la Faculté de médecine de l'Université de Paris. (*Fondation de la ville de Paris*) (18 mars) ; M. Charon (Ernest), docteur ès sciences, pharmacien de première classe, chef des travaux pratiques du laboratoire de chimie organique à l'Ecole des Hautes-Etudes, est nommé chef des travaux pratiques de chimie organique à la Faculté des sciences de l'Université de Paris (21 mars).

Sont nommés assesseurs des doyens des Facultés et du directeur de l'Ecole supérieure de pharmacie de l'Université de Nancy, les membres du Conseil de ladite Université, dont les noms suivent : *Droit*, M. Blondel ; *Médecine*, M. Bernheim ; *Sciences*, M. Floquet ; *Lettres*, M. Pfister ; *Pharmacie*, M. Godfrin, (15 mars).

Observatoire de Paris. — Sont nommés, pour l'année 1901 : M. Faye, membre de l'Institut, Président du conseil de l'Observatoire de Paris ; M. Laussédat, membre de l'Institut, vice-président ; M. Cornu, membre de l'Institut, secrétaire (13 mars). — Est approuvée l'élection faite par l'Académie des sciences. de M. Humbert (Georges), membre titulaire, dans la section de géométrie ; Est approuvée l'élection de M. Joffroy, pour remplir la place de membre iitulaire, dans la section de pathologie médicale, (21 mars).

En exécution des dispositions transitoires contenues à l'article 2 du décret du 19 mars 1901, relatif au classement des professeurs des Ecoles supérieures de pharmacie :

MM. Jungfleisch, professeur à l'Ecole supérieure de pharmacie de l'Université de Paris ; Leroux, professeur à l'Ecole supérieure de pharmacie de l'Université de Paris ; Bouchardat, professeur à l'Ecole supérieure de pharmacie de l'Université de Paris ; Prunier, professeur à l'Ecole supérieure de pharmacie de l'Université de Paris ; Guignard, professeur à l'Ecole supérieure de pharmacie de l'Université de Paris ; Villiers, professeur à

l'Ecole supérieure de pharmacie de l'Université de Paris ; BOURQUELOT, professeur à l'Ecole supérieure de pharmacie de l'Université de Paris, prendront rang, à partir du 1er avril 1901, dans la 2e classe ; En exécution des dispositions transitoires contenues à l'article 2 du décret du 19 mars 1901, relatif au classement des professeurs des Ecoles supérieures de pharmacie, le classement des professeurs des Ecoles supérieures de pharmacie dont les noms suivent est fixé ainsi qu'il suit, à partir du 1er avril 1901 : Deuxième classe : M. BLEICHER, professeur à Nancy. — Troisième classe : MM. GODFRIN, professeur à Nancy ; HELD, professeur à Nancy ; MASSOL, professeur à Montpellier ; M, RECOURA, professeur de chimie, est nommé doyen pour trois ans à partir du 4 avril 1901, de la Faculté des sciences de Dijon, (13 mars) ; M. GARBE, professeur de physique, est nommé doyen pour trois ans, à dater du 17 avril 1901, de la Faculté des sciences de Poitiers (21 mars) ; M. SOULIÉ, docteur en médecine, chef des travaux anatomiques, à l'Ecole de Marseille, est relevé de ses fonctions (21 mars). — Un congé, du 15 décembre 1900 au 14 juin 1901, est accordé sur sa demande et pour raisons de santé, à M. RAYMOND professeur de pathologie externe et de médecine opératoire ; M. DONNET, suppléant des chaires de pathologie et de clinique chirurgicales et de clinique obstétricale, est chargé, en outre, du 15 décembre 1900 au 14 juin 1901, d'un cours de pathologie externe et de médecine opératoire, à l'Ecole de Limoges (22 mars). — Un congé d'un an à dater du 1er avril 1901, est accordé sur sa demande et pour raisons de santé, à M. THIBAULT, professeur de pathologie interne ; M. ROGUET, suppléant des chaires de pathologie et de clinique internes, est chargé, en outre, du 1er avril 1901 au 31 mars 1902 d'un cours de pathologie interne, à l'Ecole d'Angers (27 mars) ; M. POUGET, maître de conférences chargé des travaux pratiques de chimie à la Faculté des sciences de Rennes est chargé, jusqu'à la fin de l'année scolaire 1900-1901, d'un cours complémentaire de chimie appliquée aux industries agricoles, à l'Ecole des sciences d'Alger, (25 mars) ; M. MÉNÉGAUX (Henri-Auguste), professeur agrégé de sciences naturelles au lycée Lakanal, est nommé assistant de la chaire de mammalogie et d'ornithologie au Muséum d'histoire naturelle, (21 mars) ; M. BÉHAL, agrégé, est nommé professeur de toxicologie à l'Ecole supérieure de pharmacie de l'Université de Paris (31 mars) ; M. MOULIN, agrégé chargé de cours près la Faculté de droit de l'Université de Dijon, est nommé professeur adjoint (28 mars) ; M. VIGIÉ. professeur de droit civil, est nommé doyen pour trois ans à dater du 24 avril 1901, de la Faculté de Montpellier (30 mars) ; M. PLANCHON (Louis), agrégé près l'Ecole supérieure de pharmacie de l'Université de Montpellier, chargé d'un cours complémentaire de matière médicale, est nommé professeur de matière médicale ; M. GAUCHER, pharmacien supérieur de 1re classe y est chargé, du 1er avril au 31 octobre 1901, d'un cours complémentaire de botanique cryptogamique (31 mars) ; M. POTRON préparateur d'histoire naturelle, est chargé jusqu'à la fin de l'année scolaire 1900-1901, des fonctions de chef des travaux d'histoire naturelle à la Faculté de médecine de Nancy (30 mars) ; M. MACÉ, maître de conférences de langue et littérature latines à la Faculté des lettres de Rennes, est nommé professeur adjoint (30 mars).

(*A suivre*).

REVUES FRANCAISES

Quinzaine. — 1er août 1901 : JACQUES ROCAFORT, *A propos d'une enquête sur l'éducation morale au lycée.* — M. Rocafort, constatant d'après le livre auquel M. Alfred Croiset a mis une préface très nette et très explicite, que les universitaires répugnent, à l'unité morale ou au régime familial, propose ou qu'on demeure en l'état, ou qu'on vide les internats, ou qu'on crée à la campagne, à Paris et dans chaque région de la France, un ou deux établissements, sur le modèle du collège de Normandie. — ABBÉ FONSSAGRIVES, *L'éducation de la pureté et la Société de prévoyance sanitaire et morale.*

Revue Chrétienne. — 1er août 1901 : *En souvenir de Samuel Berger.* — Le 13 juillet, les collègues et les amis de M. S. Berger se sont réunis à la bibliothèque de la Faculté de théologie protestante de Paris. M. le Doyen Ménégoz a exposé, en excellents termes, ce que fut le bibliothécaire dont le nom vient d'être donné à la salle, M. Himly l'en a remercié en disant que « nul hommage ne pouvait être plus digne de la mémoire de M. le Professeur Berger que d'attacher son nom à cette bibliothèque qu'il avait tant aimée en savant et en chrétien ».

Revue bleue. — 1er juin 1901 : PAUL DESJARDINS, Thomas Paine, républicain (série d'articles) ; PAUL FLAT, Honoré Daumier. — 8 juin : LALLIÉ, Carrier à Nantes ; EMILE FAGUET, Darwinisme idéaliste. — 15 juin : Mme MARIE KRYSINSKA, La journée d'une Américaine ; P. MILLE, M. Bjornstjerne Bjornson et la France. — 22 juin : PAUL FLAT, Un peintre d'intimité, A. F. Cals. — 29 juin : L. PARSONS, La Tuberculose ouvrière. — 6 juillet : PATRY, Encore Waterloo. — 13 juillet : LÉON SÉCHÉ, Le centenaire de la signature du Concordat ; L. PARSONS, Pour les indigènes. — 20 juillet : JULES BOIS, L'âme des Sévriennes (à lire pour ceux qui veulent se rendre compte de la formation intellectuelle et morale des maîtresses de nos lycées de jeunes filles). — 27 juillet : MOIREAU, Les vice-rois du Yang-Tse ; C. STRYIENSKI, La Dauphine et la guerre de Sept ans. — 3 août : DEPASSE, La politique nationale ; CH. G., Francesco Crispi ; P. MILLE, M. Leygues au concours général.

Revue Rose. — 1er juin : DE SARRAUTON, Les triangulations par fuseaux ; PH. CHASLIN, Le régime des aliénés et la loi de 1838 ; MANSION, Le hérisson d'Europe. — 8 juin : BERGSON, Le rêve ; AUCHÉ, La lèpre en Nouvelle-Calédonie. — 15 juin : BUDIN, L'allaitement ; D. BELLET, Le port de mer de Bruxelles ; VIDAL, L'artillerie agricole et le tir des fusées paragrêle contre les nuages orageux. — 22 juin : CH. RICHET, La tuberculose expérimentale ; ESPITALLIER, Les traversées maritimes en ballon. — 29 juin : TROUESSART, Les rapports de la zoologie et de la médecine ; TURQUAN, La répartition de la lèpre en France. — 6 juillet : RACOVITZA, La faune du pôle sud ; PAUL D'ENJOY, Le témoignage en Chine ; MESNIL, Les trypanosomes. — 13 juillet : LEMOULT, L'industrie des matières colorantes ; P. PRIVAT-DESCHANEL, Conditions biologiques d'un paysage végétal. — 20 juillet : E. PERRIER, A. GAUTIER, ARNAUD, Inauguration de la statue de Chevreul ; CALMETTE, La peste bubonique et sa prophylaxie ; XAVIER RASPAIL, Les ruses maternelles chez les animaux. — 27 juillet : P. BONNIER, Une définition du vertige ; Un projet de création à Paris d'un Institut de médecine coloniale ; JULES FOREST, La question des oiseaux. — 3 août : PAUL D'ENJOY, *L'hospitalité à travers les âges*, La *Revue rose*, après *Science*, annonce que M. John Rockefeller vient de donner un million de francs pour les dépenses cou-

rantes d'un institut médical américain analogue à l'Institut Pasteur à Paris et à l'institut Jenner à Londres. Le nouvel établissement sera érigé à New-York.

Revue des Deux-Mondes. — 1er juin 1901 : COMTE D'HAUSSONVILLE, La duchesse de Bourgogne et l'alliance savoyarde sous Louis XIV, Le duc de Bourgogne en voyage, Entrevue avec Fénelon ; A. VANDAL, La conquête de Paris par Bonaparte ; TH. BENTZON, Un Américain représentatif, Thomas Wentworth Higginson ; DASTRE, Un novateur en chimie, Ch. Gerhardt, sa vie et son œuvre. — 15 juin : DARCY, La défense de la légation de France à Pékin ; DOUMIC, Trois précurseurs du féminisme ; T. DE WYZEWA, Quelques épisodes de la vie de Kant. — 1er juillet : E. OLLIVIER, La loi des coalitions ; COMTE D'HAUSSONVILLE, Le duc de Bourgogne à l'armée ; R. G. LÉVY, Anvers, Gênes, Hambourg ; DASTRE, La lèpre. — 15 juillet : GASTON BOISSIER, La conception de l'histoire dans Tacite ; E. OLLIVIER, Napoléon III et Bismark en Pologne ; A. FOUILLÉE, La morale socialiste ; CHARLES LENTHÉRIC, Le nord de la Bretagne et le Cotentin ; DOUMIC, Les derniers travaux de la psychologie collective. — 1er août 1901 : CHARLES BENOIST, Le travail, le nombre et l'Etat, II. Les idées ; EMILE FAGUET, Une Histoire de la Révolution française ; EUGÈNE MELCHIOR DE VOGUÉ, Maxime Gorky, L'œuvre et l'homme ; DASTRE, Invasion de sauterelles.

La Grande Encyclopédie, *tome XXX* (*Sigillateur-Thermopole*). — Le tome XXX de *La Grande Encyclopédie* est l'avant-dernier volume de cette publication, qui sera terminée à la fin de l'année. Il est impossible de citer tous les articles qui, dans le XXXe et avant-dernier volume, intéresseront les lecteurs de *La Grande Encyclopédie*, depuis les érudits et les lettrés, jusqu'aux simples curieux. Nous nous bornerons à citer, par ordre de matières, quelques-uns des sujets les plus marquants :

Sciences : Singe (Dr Trouessart) ; Sodium, Sulfureux et Sulfurique (acides) (M. Matignon) ; Soufre (de Launay et Matignon) ; Syphilis (Dr Fournier) ; Télégraphe, Téléphone (Rheins et L. Sagnet) ; Tertiaire (Em. Haug) ; Tétanos (Dr P. Langlois).

Géographie et Histoire : Slaves (Zaborowski et Baudouin de Courtenay) ; Somme, Tarn, Tarn-et-Garonne (Onésime Reclus et D. Grand) ; Souabe, Soudan (André Berthelot) ; Staël (Mme de) (Eug. Asse) ; Suisse (A. Berthelot, Zaborowski, Kuhne, E. Lehr) ; Syrie (R. Dussaud) ; Société de Jésus, Syllabus (E.-H. Vollet) ; Soliman (Huart) ; Sparte (J. Toutain) ; Sully (H. Hauser) ; Talleyrand, Thermidor (H. Monin) ; Thèbes (G. Bénédite).

Littérature : Sophocle, Théocrite (Victor Glachant) ; Style (Ferd. Brunetière) ; Symbolisme (Ph. Berthelot) ; Taine (G. Lanson) ; Le Tasse (Mengin).

Philosophie et Sociologie : Socialisme, Spencer (René Berthelot) ; Sociologie (P. Fauconnet et M. Mauss) ; Solidarité (Marcel Charlot) ; Sophisme (E. Boirac) ; Sophiste (Picavet) ; Spinoza (L. Brunschwig) ; Spiritualisme (C. Mélinand) ; Stoïcisme (G. Lyon et Picavet) ; Tabou (Marillier).

Beaux-Arts : Signorelli (E. Muntz) ; Symphonie (H. Quittard) ; Tapisserie (Ph. Berthelot) ; Temple (G. Bénédite et J. Toutain) ; Teniers (Durand-Gréville).

Droit : Simulation (Glasson) ; Société (May, Champeaux, Lyon-Caen) ; Succession (May, Lefas, Wahl, Lehr) ; Testament (Girard, Champeaux, Levasseur).

Industrie : Siphon (Joannis et Laye) ; Soie, Teinture (L. Sagnet) ; Sucre (J. Troude) ; Tabac (E. Weyl).

Variétés : Sténographie (de Villefaigne) ; Courses de Taureaux (M. Charlot).

La partie artistique de *La Grande Encyclopédie* a été l'objet de soins particuliers : les reproductions de monuments, de tableaux, d'œuvres d'art, les instruments de sciences, les médailles, les animaux, sont particulièrement bien choisis. Quant à la cartographie chaque département fait l'objet d'une carte hors texte, gravée et tirée en six couleurs ; les plans des grandes villes ne sont pas moins soignés.

Le Gérant : A. CHEVALIER-MARESCQ.

Paris. — Imprimeurs-gérants, A. CHEVALIER-MARESCQ et Cie.

CONSEIL DE LA SOCIÉTÉ D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

MM.

BROUARDEL, doyen de la Faculté de Médecine, Président.
DARBOUX, doyen de la Faculté des Sciences, vice-président.
LARNAUDE, prof. à la Faculté de Droit, Secrétaire-général.
HAUVETTE, prof. adjoint à la Fac. des lettres, séc.-gén.-adj.
ALIX, prof. à l'Institut catholique et à l'Ecole libre des sciences politiques.
AULARD, professeur à la Faculté des lettres de Paris.
BERNES, membre du Conseil sup. de l'Instruction publique.
BERTIN, prof. libre à la Faculté des lettres de Paris.
BERTHELOT, de l'Institut, prof. au Collège de France.
G. BLONDEL, docteur ès lettres.
BOUTMY, de l'Institut, directeur de l'École des sciences politiques.
BOUTROUX, de l'Institut, professeur à la Faculté des lettres.
ALFRED CROISET, de l'Institut, doyen de la Faculté des Lettres.
DAGUIN, secrétaire-général de la Société de législation comparée.
DASTRE, professeur à la Faculté des Sciences.
JULES DIETZ, avocat à la Cour d'appel.
Dr DREYFUS-BRISAC, membre du Conseil supérieur de l'assistance publique.
EDMOND DREYFUS-BRISAC.
EGGER, chargé de cours à la Faculté des Lettres.
ESMEIN, professeur à la Faculté de droit.
FLACH, professeur au Collège de France.
GARIEL, professeur à la Faculté de médecine.
GLASSON, de l'Institut, doyen de la Faculté de Droit.
LAVISSE, de l'Académie Française, prof. à la Faculté des Lettres.
LARROUMET, secrétaire perpétuel de l'Acad. des Beaux Arts, professeur à la Faculté des Lettres.
LIPPMANN, de l'Institut, prof. à la Faculté des sciences.
LUCHAIRE, de l'Institut, prof. à la Faculté des Lettres.
LYON-CAEN, de l'Institut, prof. à la Faculté de Droit.
MOISSAN, de l'Institut, prof. à l'Ecole de pharmacie.
GASTON PARIS, de l'Académie française, Administrateur du Collège de France.
PERROT, de l'Institut, directeur de l'Ecole normale supér.
PICAVET, maitre de conférences à l'Ecole des Htes Etudes.
POINCARÉ, de l'Institut, prof. à la Faculté des Sciences.
RICHET, de l'Institut, prof. à la Faculté de médecine.
SABATIER, doyen de la Faculté de Théologie.
A. SOREL, de l'Académie française, professeur à l'Ecole des sciences politiques.
TANNERY, maitre de conférences à l'Ecole Normale supérieure.
VELAIN, professeur à la Faculté des Sciences.
WALLON, sénateur, secrétaire perpétuel de l'Académie des inscriptions.

PRINCIPAUX CORRESPONDANTS ET COLLABORATEURS ÉTRANGERS

ALTAMIRA Y CREVEA, Professeur à l'Université d'*Oviédo*.
Dr ARNDT, Professeur d'histoire à l'Université de *Leipzig*.
Dr F. ASCHERSON, Bibliothécaire à l'Université de *Berlin*.
Dr BIEDERMANN, Privat-docent à la Faculté de philosophie de *Berlin*.
Dr Ch. W. BENTON, Professeur à l'Université de *Minnesota* (Etats-Unis).
Dr BACH, Directeur de Realschule à *Berlin*.
DR BILINSKI, Recteur de l'Univ. de *Lemberg-Léopold*.
Dr BLOK, professeur à l'Université de *Groningue*.
BROWNING, professeur à King's College, à *Cambridge*.
Dr BUCHELER, Directeur de Burgerschule, à *Stuttgard*.
Dr BUCHER, Directeur du *musée de l'Art moderne appliqué à l'industrie*, à *Vienne*.
B. BUISSON, publiciste à *Londres* (Angleterre).
Dr CHRIST, Professeur à l'Université de *Munich*.
Dr CLAES ANNERSTEDT, Professeur à l'Université d'*Upsal*.
Dr CREIZENACH, Professeur à l'Université de *Cracovie*.
Dr L. CREMONA, Professeur, Sénateur du royaume d'Italie, à *Rome*.
DRTINA, Professeur à l'Université tchèque de *Prague*.
DAREY, Professeur à l'Université de Mc Gille (*Montréal*).
Dr van den Es, Recteur du Gymnase d'Amsterdam.
Dr W. B. J. van EYK, Inspecteur de l'instruction secondaire à *La Haye*.
ALCÉE FORTIER, Professeur à Tulane University, *New-Orléans*.
Dr FOURNIER, Professeur à l'Université de *Prague*.
Dr FRIEDLAENDER, Directeur de Realschule, à *Hambourg*.
Dr GAUDENZI, Professeur à l'Université de *Bologne*.
L. GILDERSLEEVE, Professeur à l'Université *Hopkins*.
Dr Hermann GRIMM, Professeur d'histoire de l'art moderne à l'Université de *Berlin*.
Dr GRÜNHUT, Professeur à l'Université de *Vienne*.
GYNER DE LOS RIOS, Professeur à l'Université de *Madrid*.
HAMEL (van), professeur à l'Université de *Groningue*
Dr W. HARTEL, Professeur à l'Université de *Vienne*.
L. DE HARTOG, professeur à l'Université d'*Amsterdam*.
Dr HERZEN, Professeur à l'Académie de *Lausanne*.
Dr HITZIG, Professeur à l'Université de *Zurich*.
Dr HUG, Professeur de philologie à l'Université de *Zurich*.
Dr HOLLENBERG, Directeur du Gymnase de *Creuznach*.
T. E. HOLLAND, Professeur de droit international à l'Université d'*Oxford*.
E. JUNOD, Professeur à l'Académie de *Neuchâtel*.
Dr KOHN, Professeur à l'Université d'*Heidelberg*.
KONRAD MAURER, professeur à l'Université de *Munich*.
KRÜCK, Directeur du Réal-Gymnase de Würzbourg.
Dr LAUNHARDT, recteur de l'Ecole technique de *Hanovre*.
L. LECLERE, Professeur à l'Université libre de *Bruxelles*.
Dr A.-P. MARTIN, Président du Collège de Tungwen. *Pékin* (Chine).
A. MICHAELIS, Professeur à l'Université de *Strasbourg*.
MICHAUD, Professeur à l'Université de Berne, correspondant du ministère de l'Instruction publique de Russie.
MOLENGRAAF, Professeur de Droit à l'Université d'*Utrecht*.
Dr MUSTAPHA-BEY (J.), Professeur à l'Ecole de médecine du *Caire*.
Dr NEUMANN, Professeur à la Faculté de droit de *Vienne*.
Dr NÆLDEKE, Directeur de l'Ecole supérieure des filles à *Leipzig*.
Dr PAULSEN, Professeur à l'Université de *Berlin*.
Dr PHILIPPSON.
POLLOK, Professeur à l'Université d'*Oxford*.
Dr RANDA, Professeur de droit à l'Université de *Prague*.
Dr REBER, Directeur du Musée et Professeur à l'Université de *Munich*.
RITTER, Professeur à l'Université de *Genève*.
RIVIER, Professeur de droit à l'Université de *Bruxelles*.
ROULAND HAMILTON, publiciste à *Londres*.
H. SCHILLER, professeur de pédagogie à l'Université de *Giessen*.
Dr SJOBERG, Lecteur à *Stockholm*.
Dr SIEBECK, Professeur à l'Université de *Giessen*.
Dr STEENSTRUP, Professeur à l'Université de *Copenhague*
A. SACERDOTI, Professeur à l'Université de *Padoue*.
Dr STINTZING, Professeur de médecine à l'Université d'*Iena*.
Dr STOERK, Professeur à l'Université de *Greifswald*.
Dr Joh. STORM, Prof. à l'Université de *Christiania*.
Dr THOMAN, Professeur à l'Ecole cantonale de *Zurich*.
Dr THOMAS, Professeur à l'Université de *Gand*.
Dr THOMSON, Professeur à l'Université de *Copenhague*.
Dr THORDEN, Professeur à l'Université d'*Upsal*.
MANUEL TORRES CAMPOS, Professeur à l'Université de Grenade.
URECHIA (le professeur V.-A.), ancien ministre de l'Instruction publique à *Bucharest*.
Dr Joseph UNGER, ancien ministre de l'empire d'Autriche-Hongrie à *Vienne*.
Dr VOSS, Chef d'institution à *Christiania*.
Dr O. WILLMANN, Professeur à l'Université de *Prague*.
Commandeur ZANFI, à *Rome*.
Dr J. WYCHGRAM, directeur de la Deutsche Zeitschrift fur Auslandisches Unterrichtswesen (Leipzig).

Paris. — A. CHEVALIER-MARESCQ, imprimeur-gérant

GT-ET-UNIEME ANNÉE. — VOL. XLII. — N° 11. — . 15 NOVEMBRE 1901.

REVUE INTERNATIONALE

DE

L'ENSEIGNEMENT

PUBLIÉE

Par la Société de l'Enseignement supérieur

Rédacteur en chef : FRANÇOIS PICAVET

SOMMAIRE :

PARIS

LIBRAIRIE MARESCQ AINÉ

A. CHEVALIER-MARESCQ & Cie, ÉDITEURS

20, RUE SOUFFLOT, Ve ARR.

1901

Toutes les communications relatives à la rédaction doivent-être adressées à M. FRANÇOIS PICAVET, à son domicile, 6, rue Sainte-Beuve, ou aux bureaux de la rédaction, 20, rue Soufflot.

Le bureau de la rédaction est ouvert le samedi de 2 à 4 heures.

Pour l'administration, s'adresser, 20, rue Soufflot, PARIS.

REVUE INTERNATIONALE

DE

L'ENSEIGNEMENT

OUVERTURE DES CONFÉRENCES

A LA FACULTÉ DES LETTRES

DE L'UNIVERSITÉ DE PARIS

La séance d'ouverture de la Faculté des lettres a eu lieu le vendredi 8 novembre, à 2 heures, sous la présidence de M. Alfred Croiset, membre de l'Institut, entouré des professeurs de la Faculté. Au début de la séance, M. Lanson a prononcé le discours suivant :

Messieurs,

M. le doyen m'a fait l'honneur de me charger de prononcer l'allocution d'usage pour l'ouverture des conférences de l'année 1901-1902. Il ne pouvait me confier une tâche plus agréable que celle de vous souhaiter la bienvenue, et de causer quelques moments avec vous de notre œuvre commune.

Mais je me trouve en même temps fort embarrassé. Il est naturel que je cause avec vous des études dans lesquelles j'ai été appelé à vous diriger, à côté de maîtres illustres ou éminents : et c'est ce qui m'embarrasse. Car un historien vous dira facilement, je l'imagine au moins, comment vous devez étudier l'histoire à l'Université, et un grammairien la grammaire. Il n'en va pas de même pour la littérature française. Tandis que les autres spécialistes d'un même ordre se mettent assez vite d'accord sur les méthodes qui conviennent à leur matière, l'accord n'est pas fait chez nous. Les trois ou quatre hommes supérieurs qui soit par leurs livres, soit dans des chaires

de l'Université de Paris ou d'une maison voisine, représentent devant la France et l'Europe les études de littérature française, ont chacun leur manière, leur orientation. On ne peut pas, de la considération de leurs méthodes très différentes et parfois incompatibles, tirer l'idée de la façon dont notre enseignement peut être organisé.

Aussi, en vous apportant quelques idées sur ce sujet, vous les proposerai-je non pour bonnes, mais pour miennes.

La confusion et la difficulté proviennent de deux causes principalement : en premier lieu, l'existence de certaines traditions dans l'enseignement même ; en second lieu, l'état de la critique et de l'histoire littéraire en France, en dehors de toute application universitaire. Voici ce que je veux dire.

Vous êtes trop jeunes, Messieurs les étudiants, heureusement pour vous, pour avoir vu ce qu'était l'enseignement supérieur avant ces vingt-cinq dernières années. Mais vous n'êtes pas assurément sans avoir entendu peindre la désolation de ces Facultés sans étudiants. Les chaires magistrales de littérature française étaient, à l'ordinaire, la retraite des professeurs fatigués, qui venaient y continuer dans une solitude tranquille les gestes habituels de l'enseignement. A Paris souvent, et çà et là par hasard en province, un homme illustre, dans sa force, ou un jeune homme de talent, qui se préparait un avenir, emplissait la salle de cours : des magistrats, des commerçants ou des officiers retirés, des étudiants en droit ou en médecine, des dames quelquefois jeunes, venaient entendre le professeur en renom. Ce public d'occasion ne lui demandait qu'une chose, de le captiver, de lui procurer un noble et délicat amusement intellectuel, de lui fournir chaque semaine la démonstration de son talent. Souvent, en des temps rigoureux, la liberté se réfugiait chez nous ; et quand la tribune était muette, la presse baillonnée ou servile, l'éloquence épigrammatique de la chaire universitaire soulageait la conscience publique. En somme, ces grands professeurs étaient des conférenciers : la Bodinière n'existait pas et l'Odéon n'était encore qu'un théâtre.

Je n'ignore pas, Messieurs, que l'on peut défendre cette pratique : et que ne peut-on défendre ? En tout cas ces leçons éclatantes pour le public du dehors ne sont qu'une forme de l'extension universitaire, et non la fonction essentielle et propre de l'Université. Nous avions alors l'extension universitaire sans avoir, à vrai dire, d'Université.

Toujours est-il que cette conception, après 1870, parut condamnée. MM. Dumont et Liard réorganisèrent, je puis dire créèrent les Universités, et des étudiants, d'authentiques étudiants en lettres parurent aux cours de littérature française. C'était excellent, et le résul-

tat faillit être désastreux. Car ces étudiants étaient des jeunes gens — naturellement — en quête d'une position sociale, donc de diplômes ; les diplômes appellent les programmes, et les programmes, quels qu'ils soient, et quels que soient les hommes qui les appliquent, contiennent toujours une invitation à la préparation hâtive, étroite, mécanique. La littérature française, jadis matière d'exercice oratoire, devenait matière d'examen. Les Facultés, où jadis des lettrés curieux venaient à certains jours se récréer, tendaient à être — passez-moi le mot — des « fours » à licence ou agrégation. Le gain était-il considérable ?

Je n'ai pas besoin d'expliquer comment, de bonne heure, ce danger a préoccupé la plupart de vos maîtres : comment, à la place de l'exposition d'éloquence, à côté de la préparation d'examens, ils ont essayé ou plutôt, permettez-moi de le dire, en ma qualité de nouveau venu qui n'y prétend aucune part d'honneur, ils ont réussi à créer ces laboratoires de recherche et d'apprentissage scientifiques sans lesquels on peut avoir le nom d'Université, on n'a pas la chose. Mais ici, pour la littérature française, s'est rencontrée la seconde difficulté dont je vous parlais.

Je ne veux pas vous faire l'histoire de la critique depuis la Renaissance. Mais songez, Messieurs, à tout ce que nous avons eu. Le dogmatisme classique d'abord : et alors l'étude de la littérature consistait à remarquer finement la régularité et l'irrégularité des œuvres. Le romantisme ensuite : et dans les livres comme dans la nature l'on découvrait, l'on inscrivait son individualité, sa conception du monde et de la vie. Parler d'un auteur, c'était parler de soi. Mais avant le romantisme, l'histoire littéraire était née. Madame de Staël avait enseigné à Villemain le rapport de la littérature et de la société. Puis Sainte-Beuve précisa ce rapport : il trouva l'intermédiaire par lequel la société agit sur la littérature : c'est l'auteur, et l'étude d'un livre fut pour lui la psychologie d'un écrivain. Nous avons passé ensuite par la période de la philosophie de l'histoire : mais au lieu des théories religieuses et métaphysiques et *sociales* qui de Bossuet à Guizot dominèrent l'étude des faits politiques, l'histoire littéraire, née plus tard, a subi le joug des théories scientifiques. Nous avons eu le déterminisme de Taine, et l'un des plus vigoureux esprits de notre temps aura apporté l'évolutionnisme. Alors s'est produite la réaction impressionniste contre la rigidité de ces constructions systématiques : pareils à des romantiques devenus conscients, de délicats esprits nous ont averti que ce qu'ils appelaient Corneille, c'était leur *moi* modifié à l'occasion de Corneille : ils nous ont dénié le pouvoir de trouver autre chose que nous dans nos lectures.

Voilà, messieurs, en un raccourci bien insuffisant, les aventures de la critique et de l'histoire littéraire aux trois derniers siècles. Eh bien ! ce qui confond l'esprit, c'est qu'il n'y a pas une des positions que je viens de définir — sans parler de celles que je n'ai pas définies — il n'y en a pas une qui ne soit tenue encore par quelque esprit distingué ; même les conceptions les plus antiques, les plus lointaines ont encore des survivances inattendues et brillantes. Et ainsi la critique et l'histoire littéraire ne sauraient imposer une forme définie à l'enseignement dans l'Université, dans l'état actuel.

De ce défaut d'une méthode générale et généralement reconnue il résulte, Messieurs, que beaucoup d'entre vous quand ils viennent chez nous continuer leurs études de littérature, ne savent comment s'y prendre, sont tout confondus et désorientés : ne rencontrant nulle part une conception claire du travail à faire, un grand nombre travaillent mal, et quelques-uns travaillent peu. On ne pense qu'à l'examen, au succès, et à faire pour être reçu la préparation la plus économique. On se dit que du français, ça se comprend toujours ; on croit qu'expliquer du français, c'est dire quelque chose, n'importe quoi, pourvu qu'on parle. On lit une fois, rapidement, dans l'édition à 25 sous ou à 25 centimes, ou bien on ne lit pas les auteurs du programme. Le jour de l'examen, on fait appel à tout l'esprit qu'on a, on excite son cerveau, pour en faire jaillir une idée, une formule, au petit bonheur, vraie ou fausse, originale ou plate. Rester court, ne rien trouver, voilà le grand malheur. Quand on s'est garni la tête de phrases de Taine, de M. Brunetière, de M. Lemaître, de M. Faguet, et qu'on peut coudre ensemble les morceaux incohérents de tous ces maîtres, on croit s'être assuré contre les accidents du travail en Sorbonne.

Ce n'est pas, Messieurs, qu'il ne se dépense parmi vous beaucoup de travail et de conscience sur la littérature française. Mais vous ne savez pas assez — vous disons-nous assez ? — que c'est fini pour vous des dissertations de rhétorique et des réponses de baccalauréat. Vos maîtres du lycée se préoccupent surtout de faire que Racine, Bossuet, Hugo vous disent quelque chose : ils travaillent à obtenir que votre être vibre, s'excite, entre en activité au contact d'un texte riche en idées ou beau de forme, à vous rendre capables d'une réaction personnelle dans vos lectures. Ils vous font découvrir dans la littérature française, comme dans les autres, des idées générales propres à élargir et consolider votre esprit. Ils vous ont fait étudier la littérature française pour vous. C'était bien. Mais ici il s'agit de l'étudier pour elle.

Si l'on part de ce principe, Messieurs, je crois que l'on pourra se

mettre d'accord au moins sur quelques conditions générales de notre étude et de notre enseignement. Je ne vous paraîtrai pas téméraire en affirmant que cette étude et cet enseignement se proposent la connaissance de leur objet. Le doute transcendant sur la possibilité de cette connaissance, ne nous arrêtera pas, par la raison même qu'il frappe toute science humaine. La différence qu'il y a entre la certitude des sciences mathématiques, ou même physiques et naturelles, et celle où nous pouvons atteindre, ne fera pas non plus de difficultés. L'histoire littéraire prend place parmi les sciences historiques, et se contente des espoirs qu'on permet aux historiens. Elle n'en demande pas plus. Elle ne prétend pas donner une connaissance à la rigueur scientifique ; mais elle cherche la connaissance telle quelle, où elle arrive, par une méthode scientifique.

Un philosophe contemporain a très bien fait cette distinction. Je ne puis mieux faire, Messieurs, que de vous citer ses paroles. Ce qu'il dit des questions psychologiques et morales, s'applique à merveille aux questions littéraires.

« Nous sommes de ceux qui pensent, disait M. Rauh, qu'il y a relativement à ces questions une attitude scientifique possible.... Mais ce ne sont pas tels et tels procédés qu'il faut emprunter à la science, c'est son esprit. Ceux qui se sont prévalus de son autorité l'ont en réalité compromise, comme font les naïfs admirateurs qui empruntent à leurs modèles leurs gestes et leurs manières.... Il nous paraît qu'il n'y a pas de science, de méthode universelle, mais seulement une *attitude scientifique* universelle.... On a longtemps confondu avec l'esprit scientifique même la méthode de telle science, en raison des résultats précis où elle conduisait. Les sciences du monde extérieur sont ainsi devenues le seul type de la science ; et comme il a été reconnu impossible et très hypothétique de rattacher, par exemple, les faits moraux ou sociaux aux faits biologiques, les faits de conscience aux faits physiologiques, la banqueroute de ces recherches a fait croire à celle de l'esprit scientifique même. Mais l'unité des sciences physiques et des sciences morales n'est qu'un postulat, et il n'est pas prouvé, parce que cette unité demeure approximative, que l'on ne puisse apporter, dans l'application de deux méthodes différentes à deux ordres de sciences, le même esprit scientifique. Il en est ainsi, au reste, dans les sciences mêmes du monde physique. Bien des généralisations y ont été reconnues fausses, ou hasardées, ou prématurées, renvoyées à un avenir lointain ou même incertain : ainsi la réduction regardée par Descartes

(1) F. Rauh, *De la méthode dans la psychologie des sentiments*, 1899.

comme accomplie de la physiologie à la mécanique. Il y a cependant une attitude de l'esprit à l'égard de la nature qui est commune à tous les savants. Ici comme en bien d'autres domaines, l'unanimité doit être cherchée non plus dans la matière, mais dans la forme de la connaissance ».

Je livre cette page, Messieurs, à votre méditation. Elle vous découvre la position dans laquelle nous pouvons tenir à la fois contre la fantaisie impressionniste, et contre le dogmatisme systématique.

En littérature, moins que dans aucune partie de l'histoire, sauf l'histoire de l'art, nous ne pouvons songer à nous affranchir de nos impressions : notre connaissance de Racine comme de Rembrandt dépend de la réaction que ce qu'il y a de plus individuel en nous rend en présence d'une tragédie de l'un ou d'un tableau de l'autre. Vouloir éliminer cette réaction, comme subjective et variable, ce ne serait pas épurer, ce serait supprimer la connaissance littéraire. Et dans la pratique, cette élimination ne serait que l'exclusion de notre individualité au profit de l'individualité d'un autre, historien, critique, ou professeur. Quand on ne prend pas en soi l'élément subjectif de la connaissance littéraire, on est forcé de le prendre chez La Harpe ou Taine, chez Sainte-Beuve, ou Demogeot : la sincérité y perd, et la science n'y gagne pas. Admettons donc l'impression comme un facteur, mais non pas comme le seul facteur de notre connaissance. En reconnaissant son droit, définissons-le ; l'impression légitime est une intuition de la beauté ou de la vie. Il faut l'enfermer rigoureusement dans cette fonction, et ne pas nous laisser aller à juger par elle des faits, des rapports, des filiations, des causes. Notre attitude donc sera scientifique, si nous savons évaluer la part d'indétermination et de sentiment subjectif que comportent nos études, et si nous prenons toutes les garanties de la méthode pour nous préserver d'accroître, par l'indiscrétion de notre intervention personnelle, cette part inévitable et légitime.

D'autre part, ne croyez pas que la méthode scientifique de l'histoire littéraire consiste à transporter dans l'histoire littéraire les méthodes, encore moins les hypothèses des sciences physiques et naturelles. Ne vous laissez pas éblouir par ces tentatives, quelle que soit la puissance d'esprit qu'elles révèlent. Si nous commençons par poser l'assimilation du poème à la plante, du genre littéraire à l'espèce vivante, nous faussons la recherche, dont la conclusion doit décider si cette assimilation est possible. Nous choisissons à notre insu les faits qui nous donnent raison ; et nous excluons les autres. Nous mutilons le réel, en prétendant l'expliquer. Laissons donc les sciences de la nature se faire, et faisons de notre côté l'histoire litté-

raire. Formons des collections de faits authentiques et de jugements vérifiés, autant qu'il sera possible. Peut-être dans quelques siècles nos descendants sauront-ils si l'univers physique et l'histoire de l'esprit humain obéissent aux mêmes lois, manifestent le même mécanisme et la même évolution : nous n'en pouvons rien savoir, Ne commençons donc pas par affirmer l'unité.

Au lieu d'emprunter leurs méthodes à des sciences dont l'objet n'a peut-être aucun rapport avec le nôtre, consultons notre objet : il nous dictera notre méthode.

Notre objet, ce sont les œuvres de la littérature française : dois-je m'attarder à vous démontrer qu'il n'y a pas d'étude sérieuse ni de connaissance exacte d'une chose qui appartient au passé, si on n'essaie de la voir dans le passé auquel elle appartient, c'est-à-dire si on ne la considère historiquement. On pourra donner à l'édifice la forme et les proportions qu'on voudra : le fondement est là. Aucun jugement, aucune théorie, aucune impression n'a de valeur, que si l'histoire l'autorise. C'est elle qui doit nous fournir tous nos matériaux.

Mais les ouvrages des hommes qui vivaient il y a cinquante, cent, trois cents ans sont là devant nous : ne suffit-il pas de les bien lire ? Supposez, messieurs, tout le goût, tout le sentiment, toute la profondeur que vous pourrez. Sans l'histoire cela conduit à faire l'*ode sur Namur* pour donner aux dames l'idée de Pindare ; cela conduit à marquer, avec Fénelon, le chœur comme un défaut de la tragédie grecque ; cela conduit à transcrire l'*Iliade* dans des *Franciades* et des *Henriades*. Il n'y a pas aujourd'hui de lettré croyant encore à la toute-puissance du goût, pas d'impressionniste enfoncé dans sa subjectivité, qui ne charge ses jugements de beaucoup d'histoire. Mais cela ne suffit pas : il ne faut pas mêler des vues historiques à ses impressions, selon le hasard des études ou des réflexions qu'on a faites. Il faut se soumettre à la méthode de l'histoire, et, par elle, dominer, contrôler ses impressions.

Je ne vous exposerai pas les règles de cette méthode ; vous avez ici des maîtres plus qualifiés que moi pour vous les dire, et pour vous dresser à les appliquer. Choisissez-vous, Messieurs, — je parle aux futurs candidats des diplômes littéraires — choisissez un ou deux cours d'histoire. Voyez comment la vérité s'y poursuit, s'y prépare, par quelles opérations se déterminent les conditions et les limites de la connaissance, sur un point donné. Vous saurez ensuite aborder comme il faut une question littéraire.

Ne vous méprenez pas, Messieurs, à mes paroles. Je ne vous conseille pas d'employer les œuvres littéraires seulement comme docu-

ments historiques, de réduire l'histoire littéraire à l'histoire politique et sociale. Nous avons un usage à faire de Saint-Simon, et à plus forte raison de Bossuet et de Molière, qui n'est pas celui qu'en fera l'historien de Louis XIV. Notre objet est historique : mais il est une province de l'histoire comme l'histoire de la philosophie et l'histoire de l'art. Nous ne devons pas étudier la littérature pour l'histoire, mais comme une partie de l'histoire.

Ayant un objet distinct, nous aurons une méthode distincte. Mais notre objet étant une espèce de l'histoire, notre méthode sera une variété, une adaptation, un prolongement de la méthode historique. Tout se ramène à combiner l'exercice de la critique historique avec les impressions personnelles, à prendre toutes les mesures exactes et toutes les constatations certaines que l'on peut, pour corriger les illusions et limiter les variations du goût subjectif.

Montaigne, c'est les *Essais*, et les *Essais*, c'est un texte, un *imprimé*. Les problèmes de la pensée de Montaigne ne sont souvent que les problèmes du texte des *Essais*. Si vous ne distinguez pas dans ce livre la rédaction de 1580 des surcharges de 1588, puis de 1595, Montaigne est souvent incohérent et incompréhensible. Séparez les dépôts successifs de sa pensée dans les diverses éditions de son ouvrage, tout devient je ne dis pas facile, mais plus facile. Un *mais* rebelle à toute subtilité de commentaire vient, par-dessous une grande page d'additions, se raccorder à un *non seulement* qui lui était d'abord contigu. De même, le secret du sens du *Contrat social* est en grande partie dans ces premiers brouillons qu'on a récemment publiés, et dont un de vos maîtres a vigoureusement discuté la portée. De ces exemples, Messieurs, nous devons retenir ceci : quand on lit, il faut savoir ce qu'on lit, ce qu'est en sa condition matérielle l'imprimé qu'on a sous les yeux, d'où il provient, et quel original manuscrit il reproduit. Dans les divers états d'un ouvrage, à travers les brouillons refaits et les éditions remaniées, s'inscrit le développement d'une pensée, la vie d'un esprit.

Mais, pour reprendre mon exemple, si les *Essais* sont Montaigne, nous atteignons pourtant Montaigne hors de ces *Essais*. Un journal de voyage, des lettres, des papiers de famille, des procès-verbaux du Parlement nous ébauchent de sa vie et de son caractère une idée par laquelle la figure révélée dans les *Essais* se précise, et parfois se corrige. On peut se donner un vif plaisir en ne lisant que les *Essais* : pour être sûr de les comprendre, il faut se résoudre à les flanquer du tas de documents exhumés par les Payen et les Malvezin, et de quelques gros volumes des *Archives historiques du département de la*

Guyenne. Nous voilà conduits à nous enquérir de la vie de l'auteur, de ses relations à un pays, à un temps, à certaines grandes affaires et intérêts généraux, des œuvres antérieures, des états de goût, de croyance, de mœurs, de législation auxquels son livre est adapté ou coordonné. Mais nous ne revenons pas pour cela aux philosophies systématiques de la littérature. Il ne s'agit pas pour nous de présenter le livre comme le produit nécessaire de certaines causes générales, race, milieu, moment, évolution, mais simplement de disposer autour du texte tous les faits qui peuvent en préciser la portée, et enchaîner le plus possible notre liberté individuelle d'interprétation. Je ne sais pas si Rousseau *devait* écrire son *Emile* : je le croirais assez, puisqu'il l'a écrit. Mais je m'enquiers de la vie et de l'époque de Rousseau pour déterminer le sens, et non la nécessité de l'*Emile*, pour me bien assurer que je le lis selon l'esprit de Rousseau, et non selon le mien.

La même idée me conduira à rechercher la façon dont avant moi on a connu, on a senti les œuvres dont je m'occupe. Ce ne sera ni par vanité d'érudit, ni par paresse d'esprit, que je voudrai savoir ce qu'on a dit avant moi. Je ne chercherai pas les livres où mon étude est toute faite, mais ceux qui me donnent les moyens de la faire. Je regarderai toujours moins les jugements d'autrui, que les matériaux de leurs jugements. Je distinguerai dans ce qu'ils disent ce qu'ils savent et ce qu'ils aiment. De ce qu'ils savent j'enrichirai ma connaissance, et par leurs impressions je contrôlerai mon sentiment. Je garderai mon indépendance : je ne les croirai pas sur parole, je ne renoncerai pas à mon humble personne, par respect pour leur haute autorité. Leur goût avertira seulement le mien, et m'aidera à séparer dans mes jugements ce qui est moi de ce qui réellement est mon auteur. Ne craignez pas, Messieurs, ces excursions laborieuses de bibliographie : elles vous seront salutaires. D'abord elles vous feront connaître et manier notre outillage, éditions, collections, périodiques, catalogues, répertoires, inventaires : vous devez apprendre (et cela vient vite par l'usage) où sont les choses, et les moyens d'aller aux choses. En un sens, le seul endroit où vous apprendrez à bien étudier la littérature française, c'est la Bibliothèque : soyez-y assidus comme aux cours. Alors, habitués à extraire les faits de leurs cachettes, des thèses de doctorat, des revues de sociétés savantes, vous serez vaccinés contre ce mal qui a sévi en littérature plus qu'ailleurs, l'ingéniosité qui invente ce qu'elle ne sait pas, parce que ce serait trop long de l'apprendre.

L'histoire littéraire, Messieurs, a, comme l'histoire politique, ses sciences auxiliaires, dont elle emprunte de la précision : examen

des manuscrits, critique des textes, biographie, bibliographie. Diverses sciences principales se rangent, de son point de vue spécial, à la fonction de sciences auxiliaires : l'histoire, par exemple, et toutes ses branches, la philosophie, la grammaire, auxquelles il faut sans cesse, dans les questions particulières, emprunter des résultats et des méthodes. Une question littéraire contient à l'ordinaire une série de questions philologiques, bibliographiques, historiques, philosophiques : si l'on sait les poser et les résoudre avec exactitude, l'indétermination que la diversité des sensibilités et des goûts peut laisser se réduit souvent à bien peu de chose.

En deux mots, ne pas mettre le sentiment et la logique à la place de l'observation, exclure les généralités nées hors des faits que l'on étudie, ne faire que des hypothèses particulières inscrites dans le cercle de la recherche actuelle, rechercher dans le passé ce passé même et non le présent et nous-mêmes, se placer modestement dans le rang des travailleurs, et prendre la suite de ceux qui nous ont précédés, pour préparer la tâche à ceux qui viendront après nous, renoncer pour toujours à la prétention d'aller tout seul, par son propre esprit, au fond d'aucune question, surtout n'inventer jamais ce qui peut se constater, et se persuader que toute la beauté, toute la force d'une idée dépendent de sa vérification : voilà, Messieurs, les principales maximes dont tout le monde, je crois, tombera d'accord aujourd'hui.

Ces maximes ne sont pas nouvelles. Elles ont donné à la littérature grecque les historiens que vous nommerez sans que je les nomme. Elles ont porté les études de littérature médiévale au point que vous savez. Elles ont produit dans l'histoire même de la littérature française moderne d'excellents ouvrages ; et pour en rappeler quelques-uns, je n'aurai pas à chercher hors de cette maison. S'il est nécessaire de répéter encore ces maximes, c'est que les orateurs, les philosophes et les poètes se sont toujours promenés triomphalement à travers le champ de nos études.

Au reste, Messieurs, je ne voudrais défendre à aucun de vous d'être Taine, pas même Villemain, pour ne pas prononcer les noms des vivants. Quand un esprit supérieur jettera sa lumière sur le terrain que nous explorons, nous saurons l'admirer et lui applaudir. Nous en avons eu pour un quart de siècle à reconnaître et éprouver les idées que Taine nous avait jetées. Mais ce qui est misérable, ce sont les esprits moyens qui font du Taine sans être Taine : ce sont les braves gens qui, pouvant par l'emploi d'une exacte méthode fournir des travaux utiles et estimables, prétendent à l'éloquence ou à la philosophie, et déforment la matière qu'ils pourraient éclaircir.

Et après tout, Taine lui-même, si gran l qu'il soit, se serait-il diminué à mieux posséder l'art de critiquer ses textes ? Sont-ce les lacunes de sa préparation qui le font un des grands esprits du siècle ? Soyez tout à fait rassurés, Messieurs : la méthode n'étouffe pas le génie. La collection patiente des faits, l'examen critique des documents ne sont pas des obstacles à la seule invention que nos études admettent, l'invention de la vérité.

Vous ne voulez pas tous, je le sais, être des historiens de la littérature, il y aura parmi vous des artistes que l'analyse esthétique des formes littéraires intéressera, des philosophes que la psychologie du génie captivera ou qui tenteront de préparer par des généralisations originales l'unité de la science humaine. Il y aura des professeurs qui n'ayant pas de temps à donner aux recherches, enseigneront la science faite, et guideront les jeunes esprits dans la découverte des chefs-d'œuvre. Il y aura enfin, je l'espère, des lettrés qui dans des carrières très diverses, administrateurs, négociants, colons, aimeront à lire pour eux, pour se développer, s'élargir, s'affiner, pour s'assimiler les idées et se réjouir des formes qui leur agréeront. Tout cela est légitime. Nul ne songera à condamner toutes ces directions de l'activité intellectuelle. Mais à qui donc sera-t-il inutile d'avoir appris comment se fait et dans quelles limites se fait la vérité dans l'ordre des études littéraires ? A qui sera-t-il inutile d'avoir manipulé un instant la matière des jugements littéraires ? D'avoir appris à établir ou du moins à rechercher par un procédé rigoureux la concordance de ses impressions et de l'objet ? Quelque usage qu'on puisse faire de la connaissance littéraire, n'est-il pas bon et nécessaire de s'inquiéter d'abord de la qualité de cette connaissance, pour tâcher d'édifier son esthétique, sa philosophie, son enseignement, sa réflexion, et sa jouissance même sur un fondement de vérité ?

Et nous touchons ici, Messieurs, à une autre considération, qui est pour nous essentielle. Quand les méthodes que je viens de définir ne seraient pas la méthode unique de l'histoire littéraire, la condition préalable de l'exercice de toutes les autres méthodes qu'on préconise, elle serait du moins celle qui conviendrait à l'étude de la littérature française dans l'Université. Par elle la littérature cesse d'y être un appendice parasite, un ornement disent les uns, un embarras disent les autres ; elle s'harmonise au plan général, à la fin essentielle d'une Université. La haute culture que vous venez chercher ici, c'est en deux mots le goût et le discernement de la vérité, par conséquent le respect et l'usage des méthodes, sans lesquelles on n'y peut aller. Et toutes ces méthodes spéciales que la variété de la

nature et les besoins de l'esprit indiquent, sont les formes d'une méthode générale critique et scientifique, que l'Université vous offre pour discipliner votre esprit. Permettez-moi ici de vous rappeler les termes si élevés et si justes par lesquels M. Lévy Bruhl la définissait l'an dernier devant vous :

« Cette méthode implique une lutte sans relâche, sous mille formes diverses, contre la tendance naturelle de l'esprit humain à imaginer plutôt qu'à examiner, à croire plutôt qu'à prouver, à accepter une opinion commune plutôt qu'à s'en défier. Celui qui s'est rompu à cette méthode en observe désormais les principes dans toutes les démarches de son intelligence. Il s'efforce, en toutes circonstances, de voir les choses telles qu'elles sont, et non telles qu'il est agréable de les voir... Par l'effet de la discipline que l'esprit s'est imposée à lui-même, la probité de l'intelligence devient une vertu du caractère, et comme une des formes de la conscience morale. »

Ainsi la science rejoint la vie, et il n'est pas besoin que vous vous destiniez à être des spécialistes de l'histoire littéraire pour trouver profit à l'étudier comme si vous vouliez devenir des spécialistes. Ce passage d'un ou deux ans à travers l'étude méthodique vous donnera des habitudes d'esprit excellentes surtout pour des Français. Notre mal — pourquoi ne pas l'avouer ? — notre mal n'est pas dans la stérilité des idées, mais dans l'insuffisance du contrôle. Nous avons tous ou presque tous besoin de la leçon que Pascal adressait au père Noël, sur la vanité des *belles pensées,* et nous demandons ou donnons trop volontiers la gloire à l'invention plutôt qu'à la justesse. Le jaillissement puissant ou brillant de la pensée nous séduit plus que son exactitude sévère, et la beauté se définissant pour chacun de nous par ce qui lui agrée, nous recevons trop aisément de notre fond intime ou des mains d'autrui toutes les suggestions ou constructions qui nous agréent, c'est-à-dire qui flattent notre désir et souvent notre intérêt. Nous appelons vérité ce que nous voulons qui soit vrai.

Certains cherchent le remède dans la restauration de l'autorité. Mais ne vaut-il pas mieux guérir les abus de la liberté par une extension de la liberté ? Libérons-nous de nous-mêmes, de nos affections, de nos passions, de notre égoïsme : donnons-nous notre loi qui nous arrachera à ces servitudes internes comme aux extérieures. Cette loi sera la vérité. Dans cette discipline volontaire où existe la véritable liberté, nous trouverons par surcroît la tolérance réciproque et la paix sociale. L'accord sur la méthode ôte le venin aux disputes sur les résultats. On peut communier dans la recherche plus largement que dans la possession de la vérité. Il arrive encore

que les savants s'injurient : ils ne s'égorgent plus. Les inquisitions et les persécutions deviennent impossibles aux esprits méthodiques et critiques : et ce n'est pas le scepticisme, comme on croit vulgairement, qui les fait tolérants, c'est le respect au contraire de la raison et de la vérité.

GUSTAVE LANSON.

Après la lecture de ce discours, le doyen donne connaissance de son rapport annuel sur les travaux de la Faculté pendant l'année 1900-1901.

Il rappelle d'abord les changements survenus dans le personnel enseignant : nomination de MM. Thomas et Brunot comme titulaires des deux chaires nouvelles de *littérature et philologie romanes* et d'*histoire de la langue française* ; nomination de MM. G. Lanson et E. Lintilhac à deux conférences de littérature française ; de M. Dejob à une conférence d'italien ; de M. Collignon à la chaire d'archéologie laissée vacante par la retraite volontaire de M. G. Perrot ; de MM. Denis et Langlois comme professeurs adjoints. Il rappelle aussi que l'ancienne chaire de langues et littératures d'origine *germanique* vient de faire place à une chaire de *langue et littérature allemande*, confiée à M. Lichtenberger, et à une chaire de *langue et littérature anglaise* (fondation de l'Université de Paris), dont le nouveau titulaire est M. Beljame. A propos des cours libres, le doyen rappelle la perte de M. Bertin et rend hommage à la mémoire de ce professeur de talent.

Le rapport donne ensuite les chiffres relatifs au nombre des étudiants inscrits (1.685) et au résultat des divers examens ou concours. A noter particulièrement le nombre des étudiants reçus aux diverses agrégations (32), et ce fait que, sur trois nouveaux membres de l'école d'Athènes, deux sont d'anciens étudiants de la Faculté. A la licence, 615 candidats se sont présentés, 227 ont été reçus. Le nombre des thèses pour le doctorat ès lettres a été de 23, dont beaucoup fort remarquables.

A côté des examens d'État, les examens purement universitaires donnent lieu aussi à des observations intéressantes. Le nouveau « certificat d'études françaises » a été recherché par 48 candidats ou candidates, dont 41 l'ont obtenu, quelques-uns d'une manière brillante. Le doctorat d'Université a suscité trois thèses qui sont toutes des travaux de grand mérite.

Le rapport se termine par quelques mots sur l'achèvement des dernières installations de la Sorbonne et sur l'attrait de plus en plus vif qu'elle exerce au dehors.

L'ENSEIGNEMENT DU DROIT

I. — La France

Les programmes et les cadres de l'enseignement dans les Facultés de droit se sont considérablement élargis depuis un quart de siècle; les sciences politiques et économiques y ont pris une place qui était naturellement marquée pour elles. Tout cela a été fait, non en exécution d'un plan d'ensemble, conçu *a priori* ; mais par l'effet d'une sorte d'évolution naturelle, et il en est résulté deux conséquences principales sur lesquelles nous nous permettons d'appeler l'attention: 1° la durée des études est restée la même, bien que la quantité des matières à étudier ait notablement augmenté; 2° les nouveaux enseignements, institués l'un après l'autre, se sont trouvés par là même divisés en compartiments séparés et indépendants. Ces deux conséquences nous paraissent de nature à porter un grave préjudice aux études de droit.

Il y a trente ans, la licence en droit, qui embrassait comme aujourd'hui un cycle de trois années, comprenait seulement l'étude du droit romain, du Code civil, du droit administratif, du Code de commerce et de la procédure civile, qui faisait souvent, avec le droit criminel, l'objet d'un seul cours annuel. Aujourd'hui les programmes de licence comprennent, outre ces différentes matières, dont plusieurs ont été élargies : l'histoire générale du droit, l'économie politique, les éléments du droit constitutionnel, le droit international public, le droit international privé, la législation financière et, suivant les facultés, différentes matières à option. Et cependant la durée des études est restée la même ! Serait-ce que les étudiants d'aujourd'hui travaillent plus que leurs devanciers ? Ils constitueraient dans la masse des travailleurs modernes une remarquable exception ; car il est constant que l'intensité du travail a diminué dans toutes les branches de l'activité humaine. Admettons pour ne pas les peiner, que nos étudiants travaillent ni plus ni moins, autant que leurs prédécesseurs : toujours est-il que, la quantité des matières à apprendre ayant con-

sidérablement augmenté et la durée des études étant restée la même, il est fatal que ces matières soient moins bien apprises. Une quatrième année semble nécessaire pour parcourir avec fruit le cycle, énormément agrandi. des études de licence. Certains ont proposé d'instituer, à l'entrée des Facultés de droit, une année d'étude préparatoire consacrée principalement à l'histoire et à la philosophie, sous la direction des Facultés des lettres. C'est une nouvelle application de cette idée de pénétration des Facultés, dont on fait tant de bruit, idée juste en elle-même, mais que, suivant son penchant habituel, l'esprit contemporain paraît disposé à exagérer et à fausser, à ce point qu'il semble que, pour beaucoup, la pénétration soit devenue un *but* bien plus qu'un *moyen*. Si l'on se préoccupe exclusivement de l'intérêt des études et des étudiants, on n'hésitera pas à consacrer cette nouvelle année toute entière à une véritable introduction aux différentes branches du droit : nous en proposerons tout à l'heure le programme.

Mais nous voudrions auparavant mettre en lumière l'idée maîtresse qui nous paraîtrait devoir présider à une nouvelle distribution de l'enseignement dans les Facultés de droit. Il y a aujourd'hui, à notre sens, beaucoup trop de compartiments séparés, de divisions factices entre des matières qui se touchent et se pénètrent : ce qui tend à produire, au lieu d'une unité harmonique de méthode et de doctrine, la diversité, l'incohérence et parfois la contradiction, et ce qui, d'autre part, aboutit à ce résultat, profondément regrettable, que les élèves quittent leur professeur pour en trouver un autre juste au moment où le premier aurait pu avoir sur leurs esprits une action utile. Seuls les professeurs de droit civil, dans l'organisation actuelle, ont le privilège de conserver leurs élèves pendant les trois années de licence et de les suivre d'un bout à l'autre de la carrière : aussi sont-ils à même d'exercer sur leur direction intellectuelle une bien plus grande influence que leurs collègues. Nous voudrions que la permanence des rapports entre les maîtres et élèves fût rendue aussi grande que possible, et le moyen serait bien simple : il consisterait à grouper sous une même direction des enseignements qui sont aujourd'hui séparés par des divisions artificielles : maîtres et élèves profiteraient de cet élargissement de leur horizon.

Ainsi, l'enseignement du droit administratif, qui est trop à l'étroit dans le cycle d'une année, devrait être réuni à celui de l'histoire du droit public et du droit constitutionnel et embrasser l'étude du droit électoral, trop souvent négligé : tout cet enseignement serait réparti sur trois années, mais sous la même direction ; il y aurait dans

chaque Faculté, trois professeurs de droit public, dont chacun suivrait ses élèves pendant les trois années, leur enseignant l'histoire du droit public, le droit constitutionnel, le droit administratif, et le droit électoral. Ces divers enseignements, qui se pénètrent et sont inséparables, seraient de la sorte animés d'une pensée harmonique; ils se présenteraient comme le développement naturel l'un de l'autre, ce qu'ils sont en effet; et, guidé par une même inspiration, l'esprit des étudiants serait porté vers les vues d'ensemble et les généralisations, au lieu d'avoir l'horizon borné par des séparations artificielles.

De même, l'enseignement de l'économie sociale (il faudrait substituer définitivement cette appellation à celle d'économie politique) devrait être également réparti en trois années; mais il comprendrait à la fois la législation industrielle, qui en fait partie intégrante et dont on a eu le tort de faire un enseignement de doctorat, et la législation financière, qui ne peut en être séparée sans dommage. Tous ces enseignements rentrent dans le même compartiment scientifique et ne devraient pas être disjoints. Actuellement, ils comprennent ensemble deux années : l'amplitude de la matière et son intérêt social de plus en plus considérable justifient tout à fait un allongement d'une année. Il y aurait, dans chaque Faculté, trois professeurs d'économie politique, dont chacun conserverait ses élèves pendant trois années.

L'enseignement du droit criminel est également trop resserré aujourd'hui. Avec la réforme que nous proposons, il pourrait s'étendre sur trois semestres. Dans la première année, seraient exposés les principes généraux du droit pénal; dans le premier semestre de la seconde, les règles de l'instruction criminelle. Il y aurait ainsi deux professeurs de droit pénal, dont chacun dirigerait les mêmes élèves pendant ces trois semestres : celui qui n'aurait qu'un cours semestriel serait chargé en outre d'un cours de législation pénitentiaire pour le doctorat.

Il faudrait bien aussi donner plus de latitude à l'enseignement du droit commercial, qui est trop à l'étroit dans l'espace d'une année. Notre collègue, M. Danjon, professeur de droit commercial à l'Université de Caen, nous suggérait un système, très ingénieux, dont nous voulons lui laisser la paternité, et qui consisterait à grouper dans un cours spécial, sous la dénomination de « *Droits des créanciers* », ou autre analogue, les causes de préférence entre créanciers (privilèges et hypothèques, gage civil et commercial, etc.), les voies d'exécution et la faillite. On aurait ainsi une théorie complète et fort intéressante sur l'exécution forcée; on mettrait en parallèle

les principes du droit civil et ceux du droit commercial, ce qui donnerait plus de relief aux uns et aux autres ; enfin, on obtiendrait du même coup ce double résultat, très appréciable, d'alléger le cours de droit commercial et celui du droit civil : ce dernier en a grand besoin ; car l'allongement d'une année que nous proposons pour lui est plus apparent que réel, puisque la première année serait consacrée, dans notre système, à l'histoire du droit privé et à une large introduction générale à l'étude du droit civil.

Dans le cas où ce système ne serait pas adopté, on pourrait peut-être alléger le droit commercial en en détachant le chapitre des Sociétés pour le transporter à titre de complément de la législation industrielle dans le cours d'économie sociale.

Par contre, nous proposerions de réduire à une seule année l'enseignement du droit romain pour la licence. On peut hésiter, en ce qui concerne le droit romain, entre deux systèmes : l'enseignement dogmatique, pour lequel deux années, comme autrefois, n'étaient pas de trop, et l'enseignement historique, pour lequel une année suffit. On a adopté une demi-mesure peu satisfaisante en réduisant l'enseignement du droit romain à trois semestres. Et, tout bien considéré, il nous paraîtrait préférable de réduire à une année l'enseignement du droit romain en lui donnant un caractère purement historique.

Quant au droit international public qu'on a réuni sous une même direction avec le droit international privé, bien qu'il n'y ait guère de commun entre eux que le qualificatif « *international* », nous croyons qu'il serait mieux à sa place dans le programme du doctorat que dans celui de la licence ; en tous cas, nous proposerions d'en faire seulement l'objet d'un cours à option.

Si ces idées étaient approuvées, le programme des études de licence pourrait être réparti de la manière suivante :

La première année comprendrait :

1° Un cours de droit romain étudié au point de vue historique ;

2° Un cours de droit civil, consacré à l'histoire du droit privé et à une introduction générale ;

3° Un cours d'économie sociale, consacré également à l'histoire et aux principes généraux sur les divers éléments de la vie sociale : l'Individu, la Famille, l'Etat, l'Association, la Propriété, etc. ;

4° Un cours de droit public et constitutionnel, consacré à l'histoire du droit public et constitutionnel de la France et à l'organisation des pouvoirs publics, y compris l'organisation judiciaire.

De la sorte, tous les enseignements de première année auraient surtout un caractère historique et constitueraient l'introduction naturelle aux études juridiques.

La deuxième année de licence comprendrait :

1° Un cours de droit civil ;
2° Un cours de droit constitutionnel et administratif ;
3° Un cours d'économie sociale, de législation industrielle ;
4° Un cours de droit pénal.

La troisième année comprendrait :

1° Un cours de droit civil ;
2° Un cours de droit administratif et électoral ;
3° Un cours d'économie sociale et de législation financière ;
4° Un cours semestriel d'instruction criminelle ;
5° Un cours semestriel de procédure civile et commerciale (exclusivement consacré à la compétence et à l'exercice des actions).

La quatrième année comprendrait :

1° Un cours de droit civil ;
2° Un cours de droit commercial ;
3° Un cours sur « *Le Droit des créanciers* » (comprenant toutes les voies d'exécution) ;
4° Un cours semestriel de droit international privé ;
5° Et un cours semestriel portant, au choix des candidats, sur l'une des matières suivantes :
a) Le droit international public ;
b) Le droit maritime ;
c) L'enregistrement.

Il va sans dire que les étudiants auraient la faculté de se faire inscrire à tous les cours à option et qu'ils pourraient demander, lors de l'examen, à être interrogés sur chacun d'eux, sans toutefois que le nombre des suffrages fût augmenté.

Pour le doctorat, il y aurait lieu d'organiser spécialement des enseignements portant sur l'histoire du droit, général et local, le droit civil et le droit commercial comparés, le droit constitutionnel comparé, la législation pénitentiaire, le droit pénal comparé, le droit international public, l'histoire des traités, l'histoire des doctrines économiques, l'économie coloniale, l'économie rurale, l'économie financière, etc... Nous voudrions une grande élasticité dans les enseignements du doctorat, afin que ceux qui recherchent ce grade élevé pussent approfondir les matières spéciales vers lesquelles ils se sentent de préférence attirés. La plupart de ces enseignements, qui seraient semestriels, pourraient être donnés, à titre complémentaire, par les professeurs chargés d'un cours annuel de licence.

Nous proposerions encore des modifications importantes dans le régime des examens. Notre système actuel d'examens nous semble

mériter un double reproche : il ne fait pas assez de place aux épreuves écrites, qui sont très probantes si elles sont sérieusement corrigées, et, d'autre part, il multiplie à l'excès les épreuves orales, mais dans des conditions qui en ont diminué la valeur.

Nous voudrions une épreuve écrite à la fin de chaque année de licence : elle porterait toujours sur des questions de principe et serait faite sans le secours d'aucun texte ni livre, de telle sorte qu'elle serait à la fois courte et probante.

Quant aux épreuves orales, mieux vaut, à notre avis, les fortifier que de les multiplier. On a scindé en deux épreuves les examens de licence, au moins pour les deux dernières années (ce qui n'est pas logique) ; on a réduit à trois le nombre des suffrages dans ces épreuves et, pour toutes, on a multiplié les signes de notation par l'introduction des boules blanches-rouges et rouges-noires. Tout cela nous paraît mauvais.

Nous estimons qu'une seule épreuve passée devant quatre ou cinq examinateurs est au moins aussi probante que deux épreuves passées devant trois.

Nous croyons, d'autre part, que la multiplicité des boules risque d'abaisser le niveau des examens. Un candidat, auquel une question est posée, la sait bien, la sait à peu près ou ne la sait pas : trois notes sont suffisantes pour répondre à ces trois états d'esprit. Nous admettons volontiers qu'il peut y avoir des nuances, mais qui sont négligeables sans inconvénient, tandis que les boules rouges-noires ont sauvé d'un échec mérité bien des candidats !

En conséquence, nous proposerions de sanctionner chaque année d'études de licence de la manière suivante :

1° Une composition écrite, faite en trois heures et en lieu clos, sans le secours d'aucun texte et portant sur l'une des matières enseignées dans l'année, matière qui serait désignée par le sort la veille de l'examen ;

2° Une épreuve orale unique, mais subie devant quatre ou cinq examinateurs, suivant le nombre des matières enseignées dans l'année, et avec trois boules seulement : blanche, rouge et noire.

Il est permis de croire que, si la licence en droit était réorganisée sur les bases que nous venons d'indiquer, elle serait admise, à l'égal des autres licences, comme cause de dispense de deux années de service militaire : nous considérons cela comme la condition *sine qua non* de l'allongement d'une année pour les études de licence. Dès lors, le doctorat, débarrassé d'un contingent retardataire, pourrait reprendre l'allure de haute culture intellectuelle qui lui convient : il devrait être orienté surtout du côté de l'histoire et de la législation comparée.

Et, là encore, nous croyons qu'on pourrait réduire le nombre des épreuves, en les renforçant, sans diminer la valeur du grade. Un seul examen et une thèse passés devant cinq examinateurs et avec cinq notes, sur lesquelles la majorité de boules blanches serait toujours nécessaire, seraient, à notre avis, une sanction très suffisante des études de doctorat dont la durée se trouverait par là notablement abrégée.

Nous estimons que, dans la combinaison que nous proposons, les études de droit seraient fortifiées, et cela sans qu'une durée d'études plus longue fût imposée à l'immense majorité des étudiants ; au contraire. Ceux qui poursuivent le grade de docteur pour luimême pourraient, comme aujourd'hui, l'obtenir en cinq ans et demi environ. Ceux qui ne le recherchent aujourd'hui qu'en vue de l'exemption de deux années de service militaire seraient exonérés par la licence obtenue en quatre ans ! Seuls ceux qui sont dispensés pour quelque autre cause feraient une année de plus d'études, qui leur seraient tout à fait profitables.

Nous n'avons pas parlé des capacitaires. La situation, en ce qui les concerne, est assez compliquée. Peut-être conviendrait-il de laisser à chaque Université le soin d'organiser les enseignements qu'ils devraient suivre, en déterminant seulement les conditions de deux examens qu'ils devraient, à notre avis, subir à la fin de chacune de deux années d'études : le premier examen comprendrait une partie du droit civil, les éléments du droit constitutionnel, du droit pénal et de l'instruction criminelle ; le deuxième, l'autre partie du droit civil, le droit commercial et la procédure civile et commerciale.

EDMOND VILLEY,

Doyen de la Faculté de Droit de Caen.

II. — Les conférences de droit en Russie

Il est utile de distinguer deux catégories de conférences de droit.

La première — qu'on pourrait appeler *les répétitions* — n'a jamais pu s'acclimater en Russie. Cela s'expliquerait peut-être par notre système d'enseignement secondaire. Notamment tous les jeunes gens qui entrent dans les Universités russes doivent, quelle que soit la Faculté qu'ils choisissent, faire préalablement des études classiques excessivement rigoureuses. Ils arrivent donc tous avec une certaine habitude de travail personnel et beaucoup d'indépen-

dance d'esprit. Rien n'est donc plus antipathique que le genre de classe où on les préparerait, en les interrogeant, — aux examens. Pour passer leurs épreuves ils ne demandent qu'un bon manuel. La plupart des professeurs tâchent d'aller à l'encontre de cette tendance : presque tous ils publient des manuels — et on obtient ainsi des résultats assez satisfaisants, sans recourir aux répétitions, c'est-à-dire sans perte de temps par trop considérable.

Le besoin de répétitions de droit ne se fait donc point sentir en Russie. Mais nous ne croyons pas possible de les condamner d'une manière absolue, attendu qu'il existe beaucoup de pays, où ce système a fait ses preuves. Nos étudiants n'ont pas besoin de précepteurs pour les aider à se préparer aux examens. L'expérience a démontré que la préparation personnelle n'était pas au-dessus de leurs forces. Mais dans d'autres pays il peut en être autrement : il se pourrait donc qu'ailleurs les répétitions puissent avoir une certaine utilité. Mais alors il ne faut pas oublier que les examens ne sont jamais le but des études universitaires. L'école supérieure poursuit d'autres buts bien plus élevés ; les examens ne sont qu'un moyen — et par conséquent l'Université ne doit pas mettre beaucoup de poids sur ce genre de conférences. Elles sont destinées aux plus faibles du contingent, à ceux qui ne peuvent pas se préparer eux-mêmes. En deux mots : les répétitions se font pour les étudiants qui ne sont pas capables de lire et de comprendre sans aide un livre sérieux (1).

Ceci explique pourquoi nous nous prononçons énergiquement pour que ce genre d'études soit *absolument facultatif* : il n'est pas possible d'astreindre les bons élèves à subir cet « aidez-moi » presque dégradant.

La seconde catégorie — nous l'appellerions *les conférences d'applications* — est bien différente de la première.

Il ne faut pas oublier que le droit est une science appliquée, c'est-à-dire un ensemble de vérités qui ne devient vivant que quand il a été mis aux prises avec les faits. Comme il est impossible d'enseigner la médecine sans mener l'étudiant dans une clinique où il appliquera les connaissances acquises et se préparera à en recevoir de nouvelles — il est tout aussi impossible d'enseigner le droit sans des exemples d'application. Sinon, on courrait le risque de faire apprendre aux étudiants de la mauvaise philosophie juridique —

(1) Nous observerons que tout ce qui vient d'être dit présuppose l'existence d'un *Manuel scientifique* recommandé par le professeur (nous opposons cette notion de manuel scientifique aux innombrables mauvais livres bâclés par des ignorants).

au lieu du droit vivant. Et encore, il ne suffit pas que ces applications soient faites par le professeur lui-même en forme d'exemples, tirés de la jurisprudence. Ce n'est pas des illustrations hors texte que nous demandons, mais le travail personnel de l'étudiant. On peut savoir par cœur une règle de droit, mais tant qu'on n'a pas peiné soi-même à extraire les conséquences logiques qu'elle comporte, on n'a pas saisi sa portée. Il ne suffit pas d'avoir assisté en spectateur à cet enfantement des conséquences : il faut l'avoir fait soi-même.

C'est au nom du travail personnel que nous avons réprouvé les répétitions de droit. Et c'est au nom du même principe que nous recommandons les conférences d'applications.

En partant de ce principe nous devons reconnaître que les conférences d'applications doivent être *obligatoires* pour tous les étudiants. On se place à un point de vue faux quand on parle de l'enseignement du droit *et* des conférences, comme si celles-ci formaient un supplément, un luxe que peuvent se permettre les élus. Bien au contraire, il faut parler de l'enseignement de chaire et de l'enseignement de conférences, formant dans leur ensemble les études de droit. Un élève qui n'a pas passé par la clinique juridique, qui n'a pas fait d'études pratiques de droit, doit être considéré comme n'ayant fait que l'une des deux moitiés de ses études.

Pour mieux habituer les élèves au travail personnel — les conférences doivent être organisées de la manière suivante.

Leur base doit consister dans l'analyse de *cas juridiques*.

La personne chargée de la conférence choisit dans un recueil spécial ou dans la jurisprudence — un cas, propre à servir de base pour l'analyse d'une théorie ou d'une règle juridique. Le texte du cas est distribué aux élèves qui sont invités à présenter de brefs rapports (par écrit) indiquant la solution et les motifs *pro* et *contra*. Les meilleurs travaux (un par opinion exprimée) sont exposés par leurs auteurs en séance. Si une opinion soutenable n'a pas trouvé d'expression dans les rapports — le professeur a soin de l'exposer à l'auditoire. Ensuite, il tâche d'attirer les autres élèves à prendre part à la discussion. Dans tous les cas, il se garde bien de prendre le rôle d'un président impartial et impassible : les élèves ne jouissent pas encore du droit absolu d'orateur. Ils doivent être interrompus si les raisonnements qu'ils exposent ne sont pas strictement scientifiques et logiques, s'ils présentent des *petitiones principii*, des cercles vicieux, s'ils dépassent leur but, etc. Il faut surtout ne jamais permettre à la discussion de dégénérer en joûte oratoire :

l'art de parler est un but qui se poursuit d'une manière tout à fait accessoire par ces conférences (1).

La discussion étant épuisée, le professeur la résume et donne ensuite, avec les motifs, la solution correcte.

Ce genre de conférence présente beaucoup de difficultés, parfois tout à fait inattendues, pour celui qui la dirige. C'est pourquoi nous n'hésitons pas à dire que ce genre de conférences ne peut être confié qu'à des professeurs titulaires ou à des agrégés ayant fait leurs preuves. D'ailleurs c'est ce qui se pratique en Allemagne et en Russie où les meilleurs professeurs ne jugent pas au-dessous de leur dignité de se mettre à la tête des séminaires (Jellinek,Binding, Eck en Allemagne ; — Comte Kamarowsky, Serguéevswky, Foinitzky, en Russie.

Il est infiniment plus facile de faire un cours quelconque, que de savoir répondre à toutes les questions posées par les élèves pendant une conférence. Ce genre de leçons ne peut fonctionner sans le prestige absolu du maître. Et il faut infiniment de tact, d'érudition et d'à-propos pour ne jamais se laisser embarrasser par un élève défendant sa thèse.

Si les conférences d'application ont parfois échoué, la cause en est qu'elles avaient été confiées à des débutants, n'ayant pas assez d'autorité.

Nous pouvons donc résumer ainsi que suit notre rapport.

1. *Les répétitions ne sont pas nécessaires dans les pays où les étudiants sont suffisamment habitués au travail personnel et où de bons manuels peuvent être mis à leur disposition.*

2. *Ces répétitions doivent être facultatives. Elles peuvent être confiées à toute personne que la Faculté jugerait suffisamment versée dans la matière.*

3. *Les conférences d'applications doivent être obligatoires et avoir pour sanction la non-admission aux examens des étudiants n'ayant pas fait preuve d'assiduité. Elles doivent être confiées à des professeurs titulaires ou à des agrégés.*

MICHEL DE BOROWITINOV,

Maître de conférences
à l'Université Impériale de Saint-Pétersbourg.

ALEXANDRE PILENCO,

Professeur agrégé
à la même Université

(1) C'est le point faible de certaines conférences existantes.

III. — Les séminaires juridiques en Allemagne

Je prends la liberté de présenter au Congrès quelques brèves observations sur l'Enseignement du droit en Allemagne.

Je veux parler d'abord d'un fait assez curieux : les matières juridiques ne sont pas exclusivement cantonnées aux facultés de droit, mais elles sont également comprises dans le programme de l'Enseignement de la philosophie. Et il est intéressant de noter qu'on peut obtenir le diplôme de docteur en philosophie en ne subissant l'examen que sur des matières juridiques. Il suffit, notamment, de présenter une thèse sur une question générale de droit, et de passer l'examen sur l'*Allgemeine Staatslehre* et la *Politik* (sciences morales et politiques comprenant l'étude juridique et sociale de l'Etat, de ses caractères constitutifs et de ses fonctions) ; on choisit en outre, deux des matières à option suivantes : *Staatsrecht* (cette branche du droit correspond en partie à notre droit constitutionnel), droit international public, droit administratif ou droit commercial (1).

Il serait peut-être bon de s'inspirer de cet exemple, en France, et de comprendre dans le programme de l'Enseignement de la philosophie les sciences juridiques qui, si arides et si spéciales qu'elles paraissent au premier abord, n'offrent pas moins matière à haute spéculation.

La deuxième remarque que je me permets de présenter au Congrès a trait à l'institution des « séminaires juridiques » ; c'est encore une institution extrêmement remarquable. Dans l'excellent ouvrage de M. Dreyfus-Brisac sur l'Université de Bonn, nous trouvons, exposé de main de maître, un tableau consciencieux et véridique de toute cette organisation, et cela nous dispense d'y insister (2). Qu'il nous suffise de faire part au Congrès de quelques remarques personnelles que nous ont suggérées le fonctionnement de cette institution, et le rôle qu'elle est appelée à jouer dans l'Enseignement.

Le mot de « séminaire », dans le sens où nous l'employons ici, n'a pas encore acquis en France le droit de cité, même après l'ouvrage de M. Dreyfus-Brisac. Le séminaire est une institution universitaire (*Universitäts-Anstalt*) possédant généralement un local particulier :

(1) Voir notamment programme de l'Université de Heidelberg, dans HEIDELBERGER *Universitäts-Kalender*, Otto Petters, Sommer Halbjahr, 1900, p. 34.

(2) V. E. DREYFUS-BRISAC. *L'Université de Bonn et l'Enseignement supérieur en Allemagne*, Paris, 1879, p. 134 et suiv., 142 et suiv., 295.

une bibliothèque où l'on a sous la main tous les ouvrages usuels de droit ; c'est là que se réunissent les membres du séminaire, toutes les semaines, sous la présidence de tel ou tel professeur : la bibliothèque est spécialement aménagée pour ces réunions, et les livres dont on sera appelé à faire usage se trouvent ainsi à la portée de chacun. Nous trouverons peut-être, indépendamment de l'Ecole pratique des Hautes Etudes dont M. Dreyfus-Brisac a fait mention, un exemple de cette organisation dans l'institution des salles de travail mises, depuis peu, à la Sorbonne, à la disposition des agrégés et des boursiers de licence. Ce n'est pas ici le lieu d'insister sur l'organisation administrative des séminaires allemands (1) : nous voudrions seulement montrer quel élément d'activité et de vie ils apportent dans l'Enseignement du droit.

Les réunions qui se tiennent dans le séminaire forment la cheville ouvrière de cette institution. Cela est si vrai qu'on emploie dans un sens particulier, pour désigner ces réunions, le nom de séminaire qui est celui de l'institution elle-même. Le caractère de ces réunions varie naturellement avec les professeurs qui sont à la tête : elles portent en quelque sorte le cachet de leur personnalité ; il devient alors assez difficile de fixer dans leurs traits généraux les différents modes et les différents systèmes de fonctionnement : elles revêtent, on le conçoit, une forme plus ou moins pratique, ou plus ou moins scientifique. Dans les unes, ce sont uniquement des étudiants de facultés, arrivés à un certain degré de force, qui travaillent ensemble sous la direction d'un professeur. Dans les autres, on voit s'établir une collaboration scientifique, entre l'élite des étudiants de la Faculté et un petit groupe d' « auditeurs bénévoles » pour employer une expression qui nous est familière, d'étudiants et de docteurs étrangers, sans attache avec l'Université, mais que la renommée de tel ou tel professeur a attirés au séminaire qu'il dirige. C'est, en effet, le professeur qui est l'âme de cette institution, le professeur avec toute sa réputation, toute sa valeur, avec sa méthode d'enseignement particulière, son tour d'esprit propre, qui constitue l'individualité du séminaire. Et c'est ce qui différencie profondément cette institution avec nos « conférences » de Faculté ; chez nous, en effet, ce sont presque toujours des jeunes gens qui sont à la tête de ces conférences. C'est par là qu'ils débutent dans l'Enseignement, et quelle que soit leur valeur,

(1) Cf. sur cette question, et en particulier sur l'organisation des séminaires à Strasbourg : HOSEUS : « Die Kaiser. Wilhelms Universität zu Strassburg, ihr Recht und ihre Verwaltung. Eine Festschrift zum 1er mai 1897 », p. 227 et suiv., 230 et suiv.

leur action intellectuelle ne peut être qu'un reflet de celle du maître. En Allemagne, au contraire, c'est le maître qui agit, qui dirige. C'est à son nom, que l'on accourt à la Faculté, et c'est de son esprit que l'on s'imprègne dans les réunions de séminaire. Et cela est d'autant plus vrai que nos étudiants en France, et plus particulièrement à Paris, se sont plaints souvent, se plaignent encore d'être délaissés, d'être livrés à eux-mêmes, et de manquer d'une direction d'études. Cette direction, elle ne peut évidemment résulter que d'une communication constante presque intime du maître à l'élève. Cette collaboration toute familière permet au professeur de grouper autour de lui un noyau d'auditeurs « préparés » à l'entendre, dépositaires tout indiqués de sa pensée qui suivront son idée sans peine, et au besoin la pressentiront.

Le résultat de cette organisation, nous avons été à même de le constater, et nous ne saurions mieux faire que de donner notre impression, telle quelle. Nous prendrons pour exemple, le séminaire de M. le professeur Jellinek à Heidelberg. On s'y occupe de droit public en général. Chaque année le professeur réunit en un entretien familier, un certain nombre de ses élèves, pour savoir quels sont ceux qui désirent prendre part aux travaux du séminaire. Les adhérents sont invités à choisir, dans le cycle de leurs connaissances particulières un certain nombre de sujets de conférence qu'ils développent dans l'année. L'étudiant à qui la séance est consacrée (1) donne comme il l'entend, un exposé de son travail. Ses camarades expriment ensuite leur avis, toujours familièrement et sur le ton de la conversation. Le professeur : « primus inter pares » prend part à la discussion, donne au débat la direction qu'il convient, en laissant à chacun le choix le plus libre de ses développements, en provoquant au besoin les objections, et en éveillant de toutes façons l'esprit critique de l'élève. M. Jellinek, comme je l'ai observé, oriente toujours la discussion vers les questions générales du droit, et c'est sur les problèmes fondamentaux qu'il s'efforce d'attirer l'attention de ses élèves. Dans ces discussions, l'étudiant se laisse guider par l'esprit du maître, il sollicite sa direction, mais il n'acquiert pas moins une certaine indépendance d'esprit : il se forme une conviction propre, une conscience extrêmement profitable de sa personnalité ; il « ose quelque chose », et c'est ce que les jeunes gens, dans les conditions actuelles où ils se trouvent, ne font jamais en France. D'autre part, les étudiants et les docteurs étrangers qui viennent prendre part à ces

(1) Elle dure d'habitude 1 1/2 ou 2 heures.

travaux, et qui sont dans la discussion, sur le pied de l'égalité la plus complète, trouvent un avantage considérable. Ils s'assimilent ici l'esprit même du maître, sa pensée, sa méthode. Tout cela se trouve dans les exposés didactiques du maître : mais cela ne s'acquiert que par la fréquentation intime et par l'incessante communication de sa doctrine. Et c'est ce qui explique que les étrangers viennent comme en pélerinage à la parole du professeur allemand. C'est ce qui explique que M. Jellinek, pour ne parler que de lui, ait autour de sa chaire ce noyau considérable d'auditeurs indépendants allemands, autrichiens, suisses, russes, américains, voire français, où la discussion puise des éléments toujours nouveaux de profondeur et d'acuité. Ces auditeurs étrangers ne se bornent pas d'ailleurs à prendre part aux discussions générales, ils font également des travaux pour le séminaire, au même titre que les élèves de la Faculté. Nous ne pouvons mieux faire que de citer ici des exemples de travaux qui ont été entrepris et menés, à ce qu'il m'a paru, à très bonne fin, par ces « péregrins », pendant mon séjour à Heidelberg :

M. Desjacques (Suisse) : « Le référendum en Suisse ».

M. Dock (Allemagne) : « Ueber Hallés Restauration der Staatswissenschaft » (la Restauration de la science publique par Halle).

M. Korff (Russie) : « Les attributions du gouverneur russe ».

Dr Kulisch (Autriche) : « Die Geschäfts-Ordnung des deutschen Reichstags » (Le règlement de la Chambre des députés allemands).

Dr Layer (Autriche) : « Zur Lehre von der Expropriation » (Contribution à l'étude de l'expropriation pour cause d'utilité publique).

Dr Lucas (Autriche) : « Das Verhältniss des Monarchs zum Parlament auf Gebiet der Gesetzgebung » (Le rôle respectif du monarque et du Parlement en matière législative).

M. Nemirowsky, attaché au Sénat Dirigeant, Russie, a présenté la critique du livre de Triepel : « Völkerrecht et Landesrecht, 1899 » (Droit international et droit national), etc.

Citons également l'intéressante conférence de M. V. H. Roberts, L. L. D. (Etats-Unis) étudiant régulièrement inscrit à la Faculté et qui occupe aujourd'hui une situation en vue dans l'Enseignement supérieur aux Etats-Unis : « Das Verhältniss der Einzelnen Staaten zur nord-amerikanischen Union » (La relation juridique des Etats particuliers de l'Amérique du Nord avec l'Union).

Tous ces travaux présentent un grand intérêt scientifique. Ils se rattachent, pour la plupart, à un cycle particulier de connaissances auxquelles l'auteur est particulièrement familier et qui ont fait dans la suite l'objet de monographies (1).

(1) Il en est ainsi par exemple de l'excellent ouvrage de TREUMANN : « Die Monarchomachen », qui a paru dans la Bibliothèque de Jellinek-Meyer :

Indépendamment de l'intérêt considérable qui résulte pour les étudiants de cette communication assidue de l'esprit du maître, peut-on ne pas apercevoir le profit incalculable qui résulte pour la science et pour l'enseignement en général, de ce choc d'idées, de ce coudoiement — si je puis dire — de doctrines et de tempéraments? Il appartient au professeur de grouper tout cela selon une pensée directrice, et d'en faire sortir la lumière pour chacun.

G. Fardis.

IV. — Ecole pratique d'études juridiques et sociales à Oviédo

Il y a longtemps déjà que l'Université d'Oviédo manifeste une tendance à sortir des moules officiels, à faire en sorte que l'élève ait quelque chose de plus que la science un peu dogmatique et cristallisée de la chaire, à chercher quelque compensation à cette pure préparation à l'examen où l'usage fait déchoir insensiblement — par la faute de vices traditionnels de nos systèmes d'enseignement — la tâche universitaire.

On était à peine au milieu du siècle lorsque s'y établit un Athénée où firent leurs premières armes dans les tournois oratoires — manie de cette époque qui, bien que légèrement atténuée, a passé à la nôtre, en dépit des efforts dirigés contre elle — de jeunes étudiants qui plus tard devaient jouer un rôle important dans la politique, à côté d'hommes mûrs et d'un mérite reconnu. Depuis, à différentes époques, s'organisèrent des académies consacrées aux recherches personnelles des étudiants et dont quelques-unes arrivèrent à posséder une revue, mais qui dégénérèrent facilement en exhibition de rhétorique parlée ou écrite et pour ce motif eurent une prompte décadence.

Eclairés par cette expérience et mieux orientés quant aux fins et procédés pédagogiques, un groupe de professeurs — Posada, Sela et Altamira — encouragés par le Doyen de la Faculté de Droit Buylla, et secondés par le Recteur, Aramburu, ont institué une sorte

« Staats-und Völkerrechtliche Abhandlungen ». — Au moment de faire paraître ces lignes, nous apprenons que la plupart des conférences ci-dessus mentionnées ont fait en Allemagne, l'objet de monographies dans la Bibliothèque de Jellinek-Meyer citée ci-dessus. Il en est ainsi notamment, de la conférence du Dr Kulisch et du Dr Lucas, ainsi que de la remarquable conférence du Dr Layer.

de *séminaire*, pareil à ceux des Universités allemandes, sous le nom d'*Ecole pratique d'études juridiques et sociales*, où un nombre restreint d'élèves — vingt au plus — qui s'intéressent à l'étude, qui désirent se rendre compte par eux-mêmes, qui ne se préoccupent du si redouté « examen de fin d'études » que dans la mesure où il le mérite réellement, se réunissent en communication intime avec leurs maîtres, sans aucun appareil académique, assis autour de la même table et intentionnellement mélangés avec eux ; parlent ou mieux dialoguent à la manière socratique sur les sujets scientifiques préparés d'avance, quelquefois par écrit, sans se préoccuper d'autre chose que de la rigueur, de la sincérité et du sérieux de la recherche.

Les élèves dressent de chaque séance un procès-verbal minutieux, qui est lu, discuté et rectifié s'il est nécessaire au commencement de la séance suivante.

Pour procéder avec un certain ordre et avec l'indépendance nécessaire, il a été convenu de diviser l'école en trois sections : la section historique, celle des sciences sociales et politiques et celle des questions de politique internationale.

Depuis cinq années qu'elle existe et à raison de deux heures de travail en commun par semaine, on a étudié d'une façon suffisamment minutieuse la *Question coloniale* dans tous les pays ; on a rassemblé des matériaux importants pour l'histoire du *Droit consuétudinaire* d'Asturie ; on a commencé des travaux historiques sur l'*Inquisition espagnole* ; on a examiné à propos de l'analyse du livre de Spencer « l'Individu contre l'Etat », l'œuvre philosophique de cet auteur et les doctrines les plus importantes au sujet des *Fins de l'Etat* ; on a accompli un large travail d'enquête sur *l'Organisation actuelle et les fonctions du suffrage politique* chez tous les peuples civilisés ; après une consciencieuse étude théorique sur la *Méthode monographique*, inaugurée avec une foi véritable par le savant sociologue M. Le Play et pratiquée avec une extraordinaire compétence par M. Maroussen, les élèves ont fait des études d'application, consistant en trois monographies relatives chacune à une manifestation typique de l'ouvrier menuisier, ce qui a exigé des visites fréquentes et répétées à des foyers de travailleurs appartenant à ce corps d'état, visites durant lesquelles les élèves ont dressé des inventaires des meubles, effets, outils, etc., se sont rendu compte par le menu du genre de vie des artisans ; ont tâché, moyennant des questions habiles, de pénétrer dans le fond de leurs croyances religieuses et politiques et de sonder leur état moral. Dernièrement on a commencé l'étude du *collectivisme*, exposition critique préalable du livre de Schaefle : « La quintessence du socialisme. »

MM. Aramburu et Alas ont fait aussi à l'école chacun une conférence, le premier sur « le caractère et les fonctions de l'école pratique », le second sur « la formule de Ihering. »

ARAMBURU, BUYLLA, SELA, POSADA, ALTAMIRA,
de l'Université d'Oviédo.

Traduit par M. Mongin,
Professeur agrégé au collège Rollin.

V. — L'Enseignement du droit aux Etats-Unis

Pour être avocat aux Etats-Unis, il est nécessaire de passer l'examen soit devant un tribunal, soit devant une commission spéciale dans un Etat de l'Union. Le mode et les conditions de cet examen varient suivant les différents Etats. Dans quelques-uns l'examen est oral. dans d'autres il a lieu par écrit, enfin il y a des Etats où les deux modes se combinent. Pour s'y préparer on suit des cours dans une faculté de droit auprès d'un Collège ou d'une Université. Mais ceci n'est pas indispensable, et on peut se présenter à ces épreuves n'ayant pas fait d'études dans une école de droit.

Examinons brièvement les matières enseignées dans ces écoles et la méthode d'enseignement.

La base de l'enseignement aux Etats-Unis est formée par le *common law* de l'Angleterre qui fut transplanté dans les Etats-Unis par les premiers colons, et qui y est encore en vigueur avec quelques modifications rendues nécessaires par les exigences de la vie moderne. Pour donner une idée précise des matières comprises dans l'enseignement du droit aux Etats-Unis, je me permettrai de citer ici le programme d'une de nos meilleures écoles de droit. *The Law school of Harvard University* :

Première année

Contracts, professeur WILLISTON, 3 heures par semaine, *Cases on Contracts*, Langdell, volume 1, (2e édition) Williston, volume 2.

Criminal Law and Procedure, professeur BEALE et Mr, BEGELOW, 2 heures par semaine, Beale's *Cases on Criminal Law*.

Property, professeur GRAY, 2 heures par semaine, Gray's *Cases on Property*, volumes 1, 2.

Torts, professeur SMITH. 2 heures par semaine, Ames's *Cases on Torts*, volume 1, (2e édition), Smith, volume 2.

Civil Procedure at Common Laws, assist. professeur WESTENGARD, 1 heure par semaine, Ames's *Cases on Pleading*.

Deuxième année

Agency, professeur Wambaugh. 2 heures par semaine, Wambaugh's *Cases on Agency*.

Bills of Exchange and Promissory Notes, professeur Brannan, 2 heures par semaine, Ames's *Cases on Bills and Notes*.

Carriers, professeur Beale. *Admiralty*, professeur Strobel. 2 heures par semaine, Mc Clain's *Cases on Carriers* et Beale's *Cases on Carriers*.

Contracts and Quasi-Contracts, professeur Wambaugh, 2 heures par semaine, Keener's *Cases on Quasi-Contracts Evidence*, professeur Thayer 2 heures par semaine, Thayer's *Cases on Evidence*.

Insurance, Marine, Fire und Life, professeur Wambaugh, 2 heures par semaine, Wambaugh's *Cases on Insurance*.

Jurisdiction and Procedure in Equity, professeur Langdell, 2 heures par semaine, Langdell's *Cases on Equity Pleading*.

Property assist. professeur Westengard. 2 heures par semaine, Gray's *Cases on Property*, volumes 3, 4.

Sales of Personal Property, professeur Ames, 2 heures par semaine, Williston, *Cases on Sales*.

Trusts, professeur Ames, 2 heures par semaine. Ames's *Cases on Trusts* 2e édition.

Bankruptcy, professeur Williston, 1 heure par semaine.

[*Damages*, professeur Beale, 1 heure par semaine. Beale's *Cases on Damages*]. N'a pas lieu en 1899-1900.

[*The Interpretation of Statutes*, 1 heure par semaine]. — N'a pas lieu en 1899-1900.

Law of Persons, professeur Smith, 1 heure par semaine. Smith's *Cases on Persons*.

Troisième année

Conflict of Laws, professeur Beale, 2 heures par semaine.

Constitutional Laws professeur Thayer, 3 heures par semaine. Thayer's *Cases on Constitutional Laws*.

Corporations, professeur Smith, 2 heures par semaine. Smith's, *Cases on Private Corporations*, Smith's *Cases on Municipal Corporations*.

International Law as administered by the Courts (1), professeur Strobel, 2 heures par semaine.

Jurisdiction and Procedure in Equity (1), professeur Langdell, 2 heures par semaine.

Partnership, professeur Braunan, 2 heures par semaine. Ames's *Cases on Partnership*.

Property, professeur Gray, 2 heures par semaine, Gray's *Cases on Property*, volume 5-6.

[Roman Law selected topics (1) 2 heures par semaine]. — N'a pas lieu en 1899-1900.

Suretyship and Mortgage, professeur Ames, 2 heures par semaine. Ames's *Cases on Suretyship*.

Comparative jurisprudence, professeur Gray. 1 heure par semaine.

(1) Pas de *text book*.

Cours extraordinaires

Massachusetts Practice, M. Thayer, 1 heure par semaine.
[Civil Procedure under the New-York Code, pas moins de 30 heures). — N'a pas lieu en 1899-1900.
[*Patent Law*, cours d'au moins 20 leçons]. — N'a pas lieu en 1899-1900.

Quant à l'histoire du droit, tant l'histoire du droit romain que l'histoire du droit constitutionnel de l'Angleterre et des Etats-Unis, elle n'est généralement enseignée que dans les Facultés des lettres. Les professeurs de droit se contentent généralement de renvoyer à ces cours, en recommandant chaudement à leurs élèves l'étude de ces matières. Il en est généralement de même du droit des gens, qui commence pourtant à être actuellement enseigné dens les Facultés de droit.

Voyons maintenant la méthode et les procédés de l'enseignement.

L'enseignement du droit vise un but pratique, notamment la préparation à la carrière d'avocat. La théorie n'occupe pas une très grande place. Ce sont les travaux pratiques et l'examen des procès célèbres qui forment la cheville ouvrière de notre enseignement. Il est pourtant intéressant de noter qu'une tendance plus théorique se manifeste dans ces derniers temps.

La durée des études est généralement de trois ans. Les examens de sortie ont toujours lieu par écrit.

Je ne puis terminer cet exposé sans mentionner brièvement le système de conférences pratiques qui fonctionne chez nous sous le nom de Moot-Court. — Les étudiants se groupent en law-clubs, chacun de ces clubs s'organise en tribunal, élit des juges, choisit le jury, détermine un procès fictif à plaider et nomme les avocats des parties. Ces clubs sont présidés soit par des professeurs, soit par des juges, et plus souvent encore par les étudiants eux-mêmes. Ces procès fictifs ont lieu exactement comme un procès réel et constituent une excellente préparation à la vie pratique.

J. B. Scott,
Doyen de la Faculté de Droit, Illinois (Etats-Unis).

VI. — L'enseignement pratique du droit

Il y a entre l'enseignement du droit et celui de la plupart des autres sciences, la médecine, par exemple, une différence difficile à justifier. L'enseignement du droit, dans nos Facultés, est presque

exclusivement théorique ; celui de la médecine est au moins aussi pratique que théorique. En quittant l'école de médecine, le jeune docteur n'a pas seulement acquis des connaissances abstraites, il est en état d'exercer une profession. Il en est autrement du licencié ou du docteur en droit ; quelle que soit la carrière qu'il embrasse, force lui est de se soumettre à un long stage avant de pouvoir utiliser le bagage qu'il rapporte de la Faculté ; et comme les connaissances qu'il a acquises sont abstraites, difficiles à retenir, au bout de peu de temps il ne reste guère, même aux meilleurs, qu'une somme très mince de science positive et, ce qui est le plus clair profit qu'ils retirent de leur passage à l'Ecole, une bonne méthode juridique. C'est trop peu, ce nous semble, pour l'effort qu'ils donnent. En doublant l'enseignement théorique d'un enseignement pratique, on améliorerait beaucoup le premier et on éviterait aux étudiants, au sortir de l'École, le stage trop long qu'ils sont réduits à faire sans guide ou avec des guides fort médiocres.

Le but de l'enseignement pratique, à nos yeux, est double : il serait destiné à compléter et à vivifier l'enseignement théorique ; en second lieu, il devrait mettre les étudiants en état de remplir, au sortir de l'école, les professions auxquelles le droit donne accès.

§ 1. — *Complément de l'enseignement théorique*

Les deux vices de cet enseignement sont, comme nous l'avons dit, d'être trop abstrait et de scinder ce qui, dans la réalité, se présente comme étroitement lié. L'enseignement pratique permet de faire disparaître ces inconvénients.

A. Les règles et les aperçus abstraits qui constituent le fond des leçons orales seront éclaircis par des exercices d'application. A chaque leçon devra correspondre un de ces exercices. Des espèces prises dans les faits ou imaginées par le professeur ou par les élèves montreront la véritable portée et le sens exact des règles de droit ; ainsi, quand on expliquera la matière des successions *ab intestat*, on aura soin de présenter de nombreux cas d'application des préceptes du Code ; l'attribution d'une hérédité aux parents n'est bien comprise que par là ; si simple et si facile que paraisse notre système de dévolution des successions, il ne laisse pas que d'embarrasser parfois de bons étudiants, faute de cet exercice préalable. Les règles des mathématiques, les théorèmes de géométrie sont souvent fort simples ; pas un professeur n'estime que ses élèves les ont bien compris et bien retenus s'ils n'en ont pas fait des applications. Il devrait en être de même du droit ; on se contente trop souvent d'une science purement verbale ; les exercices pratiques mettront cette science en

valeur. Et comme, dans le droit, tout s'enchaîne, une question bien comprise en fera bien comprendre dix qu'un demi-savoir rendait obscures.

B. L'enseignement magistral affecte nécessairement un caractère analytique ; le droit est divisé en plusieurs branches, chaque branche elle-même subdivisée en un certain nombre de théories et de questions ; théories et questions sont présentées aux étudiants isolées les unes des autres ; à plus forte raison le professeur qui s'occupe d'une des branches du droit néglige les autres. Cette méthode est la seule qui permette d'être compris. Elle s'impose certainement et nul ne songe à la réformer. Mais dans les faits, questions et théories se présentent tout autrement, avec une complication extraordinaire, enchevêtrées les unes dans les autres, de sorte qu'une partie essentielle de l'art du jurisconsulte consiste à les débrouiller.

Il n'est pas de petit procès, pas d'acte vulgaire qui ne soulève un grand nombre de difficultés se rattachant aux matières les plus diverses et les plus étrangères en apparence. Dans une matière de droit civil, la procédure, le droit fiscal jouent bien souvent un rôle décisif. L'indispensable combinaison des théories juridiques convergeant de tous les points du droit est une tâche qu'on laisse à peu près de côté et que l'on met à la charge exclusive de l'étudiant. Or, il n'en est pas de plus délicate.

Les cliniques médicales permettent à l'étudiant en médecine de revoir constamment dans son ensemble, sous ses aspects les plus divers, la science qu'il apprend. Au chevet d'un malade, l'anatomie, la physiologie, l'histologie, la chimie sont mises à contribution. A la simplicité de l'enseignement s'oppose la complexité de la pratique. Si l'on veut que l'étudiant en droit ne se borne point à des notions fragmentaires, mais qu'il domine l'ensemble du droit, qu'il sache faire jouer aisément les pièces de ce mécanisme embarrassé dans les combinaisons infinies que la pratique révèle, il faut instituer pour lui une clinique journalière ; il faut que son esprit soit rompu à ces exercices de dissection des faits ou de raccordement des règles de droit auxquels, par exemple, le magistrat est forcé de se livrer, afin de trouver le nœud de la solution d'un litige et l'avocat ou le notaire, afin de donner un conseil. Observons encore, et nous ne saurions trop insister sur cette idée, que, sans ces applications, il sera bien rare qu'il arrive à posséder l'ensemble des règles théoriques ; que s'il est assez bien doué, il parvienne à passer des examens, cela ne fait pas de doute ; le lendemain de l'examen, il verra peu à peu s'enfuir et s'écouler la science qu'il a acquise, tandis que même un

médiocre retiendrait sans effort tout ce que l'enseignement pratique lui aurait gravé dans l'esprit.

Les exercices qui conviendraient pour atteindre ce résultat seraient, à mon avis, de trois sortes : *a*) étude d'espèces imaginées par le professeur ou les élèves ; *b*) analyse et critique des arrêts et des jugements ; *c*) consultations gratuites. Autant que possible, il faudrait que les élèves fussent d'abord appelés à donner leur avis ; après quoi le professeur émettrait le sien et discuterait ceux qui auraient été proposés. Un étudiant qui, chaque jour, pendant les trois années d'études de licence, participerait à ces exercices, aurait mieux que le savoir superficiel auquel les meilleurs arrivent avec peine aujourd'hui. Pour lui, le travail serait devenu plus attrayant et partant plus fructueux. Sous chaque théorie, sous chaque règle apparaîtrait, avec la netteté et le relief de l'observation personnelle, le cas type, l'hypothèse pratique qu'on retient sans effort.

§ 2. — *Enseignement professionnel*

En développant la méthode dont nous venons de faire ressortir les avantages, on arriverait à donner à l'enseignement du droit un caractère professionnel qu'il n'a pas assez. Non pas que nous voulions toucher aux études théoriques : elles resteraient comme la base de l'enseignement, mais elles se compléteraient dans tous les sens par des études professionnelles faites à la Faculté de droit, soit durant les trois années de licence, soit après ces trois années pour ceux qui n'auraient pas subi avec succès l'examen professionnel y afférent. Le besoin des études de ce genre est tel qu'il y a peu de Facultés où les étudiants n'organisent pas eux-mêmes des conférences particulières dans le but de s'exercer au rôle d'avocats ou de magistrats. Pourquoi des conférences de ce genre ne se tiendraient-elles pas sous la direction d'un professeur ? Pourquoi ne rentreraient-elles point dans le cadre officiel de l'enseignement des Facultés ? La Faculté de droit devrait être l'école de la magistrature et celle du barreau. Elle devrait être encore l'école du notariat, de l'enregistrement, l'école des avoués et des autres auxiliaires de la justice. On affecte pour cette partie du droit un trop injuste dédain. Nos programmes étroits et notre enseignement limité ne comportent point de place pour apprendre à diriger une procédure, à rédiger un acte, à formuler un exploit. Ce sont pourtant choses qu'on peut et qu'on doit étudier, qu'on étudie en réalité, mais qu'on n'arrive à bien connaître qu'au bout d'un certain temps. Les fautes inséparables d'un début fait dans de mauvaises conditions retombent pour la plupart sur le malheureux client. En quittant l'école, le docteur en médecine

a souvent plus d'expérience qu'après avoir exercé sa profession pendant de longues années ; on peut lui confier un malade. Je ne conseillerai à personne de confier une affaire à un jeune licencié ou même à un docteur. Beaucoup font, il est vrai, en même temps que leurs études un stage chez les avocats, les avoués, les notaires ou bien au parquet. Mais il arrive souvent que ce stage ne leur est point profitable à moins qu'il se prolonge beaucoup ; un avocat ou un notaire occupé n'ont pas le temps de guider leurs secrétaires ou leurs clercs. Accompli à la Faculté, ce stage serait beaucoup plus profitable ; car les exercices qu'il comporte seraient faits sous la direction d'un maître uniquement chargé de les surveiller ; l'étudiant ne serait pas cantonné, comme il arrive souvent, dans un seul genre de travaux ; il passerait en revue tous ceux qu'embrasse sa profession. A cette méthode, on gagnerait un stage plus complet, mieux rempli, et aussi utile, quoique fait en beaucoup moins de temps.

On pourrait être tenté de ne voir dans les pages qui précèdent que raisonnement abstrait et dissertation théorique. Il n'en est rien. Chacune des assertions que nous venons d'émettre s'appuie sur des faits.

Il existe depuis deux ans, à Toulouse, une Ecole pratique de droit qui a réalisé tous ces desiderata. Sa création, — fait bien anormal en France, — est due à l'initiative individuelle ; l'Etat, la Ville de Toulouse n'y sont pour rien. C'est un des maîtres les plus distingués de la Faculté de droit, M. Houques-Fourcade (1), qui a eu le courage de se mettre à la tête de cette entreprise et qui a su la mener à bien en dépit de tous les obstacles, faisant preuve à cette occasion d'un remarquable esprit d'organisation. Il a recruté dans la magistrature, dans le barreau, dans le professorat, dans le commerce, dans l'administration, un excellent personnel pour toutes les branches d'enseignement qui y sont données. Il a su trouver des ressources pour l'installation matérielle nécessaire. Et l'idée répondait à un besoin si pressant que, dès la première année, l'Ecole vivait aisément du produit des droits d'inscription, les maîtres étaient rétribués, les étudiants s'élevaient à près de 200. L'expérience est donc faite ; elle a pleinement réussi Ce qui s'est fait à Toulouse se fera ailleurs, et si l'Etat répugne à compliquer d'un nouvel organe les Facultés de droit, cet organe se produira de lui-même : l'Ecole pratique sera l'annexe obligée de toute Faculté.

BRISSAUD

Professeur à la Faculté de Droit
de Toulouse.

(1) Cf. MAURICE HOUQUES-FOURCADE, *Un nouvel organe universitaire, L'Ecole pratique du droit*, Toulouse, Lagarde et Sebille, 1898.

L'OBSERVATOIRE DU PUY DE DOME (1)

L'observatoire météorologique du Puy de Dôme a subi, en 1901, une modification importante dans son organisation. Un arrêté ministériel du 31 juillet 1901 a rétabli, à partir du 1er octobre 1901, la situation *d'aide météorologiste en résidence à la station de la Montagne*, au sommet du Puy de Dôme, et a donné à ce fonctionnaire un *auxiliaire* chargé de le seconder et de le suppléer au besoin dans le service des observations courantes et de le décharger du surcroît de travail que lui imposait la télégraphie privée.

Le nouveau Directeur nommé par décret du 1er octobre 1900 avec la mission expresse d'étudier les moyens d'accroître l'activité scientifique de l'observatoire, a jugé, après quelques mois de séjour à Clermont et plusieurs semaines de séjour au Puy de Dôme, que la tâche la plus urgente était de reprendre, sur un point essentiel, la tradition établie par le fondateur de l'observatoire. En créant au Puy de Dôme le premier observatoire météorologique de la Montagne. M. Alluard n'avait pas entendu concentrer tout le personnel, tous les instruments de travail et toute l'activité de l'observatoire à la station de la Plaine, à Clermont. En dépit des pessimistes, qui allaient déclarant qu'on ne trouverait personne pour habiter le Puy de Dôme, M. Alluard avait voulu que, outre le gardien, un observateur résidât à la station de la Montagne qui était pour lui le véritable observatoire du Puy de Dôme. Lorsque, en 1889, quelques mois après le départ de M. Alluard, l'observateur Trouillard qui, depuis dix ans, remplissait ces fonctions avec beaucoup de zèle et de conscience, donna sa démission, il ne fut pas remplacé. Il est certain que le poste exige des qualités complexes de dévouement et de bonne santé, et qu'il convient de n'y pas maintenir indéfiniment le même titulaire, quitte à récompenser par une situation plus importante ou moins exceptionnelle celui qui, dans un service de quelques années, y a donné complète satisfaction. On crut préférable, au départ de M. Trouillard, de couper, si l'on peut s'exprimer ainsi, sa situation et son traitement en deux

(1) Extrait du rapport sur l'observatoire pour l'année 1900-1901, présenté, par le Directeur. à la rentrée de l'Université de Clermont (*4 novembre 1901*).

parts égales. A l'observateur unique du Puy de Dôme, on substitua deux aides ayant pour fonctions de passer alternativement un mois en haut, au sommet, et un mois en bas, à Rabanesse. Cette solution qui valait certes la peine d'être essayée, avait l'avantage de procurer un collaborateur supplémentaire aux deux météorologistes attachés presque depuis l'origine à la station de la Plaine, MM. Plumandon. — Elle avait l'inconvénient de ne laisser à la station essentielle qu'un fonctionnaire subalterne et intermittent, sans responsabilité réelle et sans compétence scientifique suffisante pour faire à l'observatoire autre chose que les observations courantes.

D'accord avec M. le Directeur du Bureau Central météorologique de France, avec le savant chargé par M. le Ministre en 1901 de l'inspection annuelle de l'observatoire et avec M. le Recteur de l'Académie de Clermont, le directeur de l'observatoire a proposé la suppression des deux postes d'aide-météorologistes alternant entre les deux stations. L'un des titulaires de ces postes devait, en tout état de cause, nous quitter cette année pour son service militaire. L'autre M. Soulier a été pourvu d'un poste équivalent dans les bureaux de la Faculté de Médecine de Toulouse. En témoignage de ses bons et longs services, M. le Ministre de l'Instruction publique lui a conféré, en juillet 1901, les palmes académiques.

Le poste nouveau, ou plutôt rétabli, de météorologiste résidant au Puy de Dôme a été confié à M. Pierre David, licencié ès sciences physiques, préparateur à la Faculté des sciences de Clermont, qui avait déjà donné des preuves de zèle et de dévouement à la science, qui avait collaboré notamment aux recherches récentes de magnétisme terrestre entreprises ici même sur les argiles cuites par la lave des volcans d'Auvergne. Pour qu'il puisse, à intervalles réguliers, descendre à Clermont et continuer à y fréquenter bibliothèque et laboratoires; pour qu'il puisse aussi, à l'occasion, effectuer au Puy de Dôme des expériences suivies et y faire, à proprement parler, de la physique de l'atmosphère et de la physique du globe, il a été reconnu nécessaire d'adjoindre au météorologiste un auxiliaire. M. le Recteur a nommé à ce poste, sur notre proposition, Mlle Francine Monnet, fille du gardien de l'Observatoire, née au Puy de Dôme où elle habite avec ses parents. Mlle Monnet a été agréée par M. le Directeur départemental des Postes et Télégraphes comme seule chargée désormais du service, très absorbant durant l'été, de la télégraphie privée, service auquel s'ajoutera prochainement celui de la téléphonie privée.

On peut regretter que les nécessités budgétaires n'aient pas permis, pour le moment, tout en restituant son importance à l'Obser-

vatoire du Sommet, de conserver à MM. Plumandon l'auxiliaire supplémentaire qu'ils avaient à Rabanesse depuis 1889, au moins pendant huit mois de l'année, car durant les quatre mois où chacun des fonctionnaires de l'Observatoire prenait tour à tour ses vacances, deux personnes suffisaient à assurer à Rabanesse le service régulier. Des précautions sont prises pour qu'une suppléance temporaire assure, comme par le passé, à MM. Plumandon, le bénéfice de leurs vacances. S'il y a, par ailleurs, un peu plus de travail à la station de la Plaine qu'il n'y en a eu durant les douze dernières années, le Directeur ne s'en désintéresse en aucune façon, mais on voudra bien reconnaître que son premier devoir était de porter son attention sur cette station de la Montagne, qui est, après tout, l'Observatoire du Puy de Dôme et qu'on avait un peu trop délaissée au profit de la station de la Plaine.

. . . .

... Ayant renouvelé, dans la mesure strictement indispensable, le mobilier de l'Observatoire, le Directeur a pu s'y installer et y loger lui-même près d'un mois, en juin et juillet dernier. Il a pu, quelques jours après, mettre les pièces dont l'usage lui est attribué par le décret du 25 mai 1901, à la disposition de MM. Ruprich-Robert et Audollent, lorsque ces Messieurs ont été chargés, l'un par le Ministère des Beaux-Arts, l'autre par la Société des Amis de l'Université de Clermont, de diriger les nouvelles fouilles entreprises au Puy de Dôme.

On sait si le temps passé par eux au Puy-de-Dôme a été bien employé. Ce que nous nous permettons de signaler, c'est que les résultats de cette campagne archéologique eussent pu être tout différents, si la présence continue sur le chantier des directeurs de fouilles, logés au Puy de Dôme même, n'eût rendu le travail plus rapide et plus suivi, et n'eût prévenu chez leurs moindres collaborateurs, jusqu'à la tentation de soustraire à leur examen quelqu'un des menus et précieux objets que les fouilles mettaient à jour.

. . . .

L'observatoire a continué cette année la série régulière d'observations trihoraires poursuivies depuis l'origine au Puy de Dôme et à Rabanesse. Au Puy de Dôme, M. David qui y a été installé le 2 octobre 1901, s'occupe d'établir des appareils de variations magnétiques. Il a opéré plusieurs ascensions de cerfs-volants ; en attendant que les résultats en puissent être discutés et publiés, nous signalerons que la cabane tournante à lancer les cerfs-volants, construite dès le mois de décembre 1900, sur le modèle de celle de

Trappes, par M. Phelut a traversé l'hiver et l'année entière sans subir aucun dégât, et qu'elle rend tout à fait les services qu'on lui demandait. A présent qu'un physicien réside en permanence au Puy de Dôme, des expériences qui y étaient ou impraticables ou très difficiles y deviennent aisées ; et déjà deux physiciens adonnés à la physique de l'atmosphère ont manifesté le désir de poursuivre l'été prochain, au Puy-de-Dôme, des expériences pour lesquelles ils sont assurés de trouver un collaborateur dévoué et compétent.

Nous signalerons, en terminant, que les efforts pour reconstituer la Commission météorologique départementale ont été couronnés de succès. Le directeur de l'Observatoire, vice-président de la Commission, a été heureux de voir le ministre sanctionner ses propositions de récompenses en faveur de deux des observateurs les plus zélés, M. Mosnier, de Riom, et M. Mavel, instituteur à Combronde. Il a visité lui même les stations d'observation de Pont-du-Château, Orcines, Royat, Ménétrol, Marsac, Ambert et Thiers. Le Conseil général a d'ailleurs témoigné à la Commission le plus bienveillant intérêt. Sur la demande de M. Côte Blatin, président de la Commission météorologique, le Conseil a rétabli en avril 1901 au budget additionnel de 1901, l'ancien crédit de 800 francs qui a permis de reprendre la publication de la brochure annuelle. Il a voté le même crédit pour 1902 à la session d'août, sur la proposition de M. Bonnefoy qui a bien voulu rendre hommage à l'activité déployée par le directeur de l'Observatoire dans cet important service.

Nous ne saurions l'oublier, et nous le rappelons avec reconnaissance ; le département du Puy-de-Dôme a joué un rôle capital dans la fondation de l'Observatoire ; plus tard, sagement inspiré, il a abandonné à l'Etat, qui offrait de s'en charger, le soin de pourvoir seul désormais à toutes les dépenses du matériel et du personnel de l'établissement. C'est donc à l'Etat seul et à l'Université de Clermont qu'il appartient de discuter les travaux et de juger les fonctionnaires de l'Observatoire Mais l'assemblée départementale, en suivant les travaux de la Commission météorologique qu'elle subventionne généreusement, peut voir à l'œuvre le personnel de l'Observatoire dans le concours qu'il prête à ce service départemental : et nous sommes heureux qu'elle ait saisi cette occasion pour nous rendre, sans sortir de son rôle, un témoignage qui nous est précieux et que nous avons à cœur de continuer à mériter.

BERNARD BRUNHES.

LA CRISE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

ET LE RÉPÉTITORAT (1)

II

Il y a vingt ans qu'un universitaire, dans un rapport fait au nom de la première commission qui s'occupa sérieusement de nos intérêts, constatait l'heureuse évolution qui se dessinait déjà dans la corporation « de moins en moins *mêlée* des maîtres d'étude » qu'il s'empressait de signaler à la bienveillance des pouvoirs publics, parce que les membres qui la composent prenaient davantage chaque jour conscience de leurs devoirs et des services qu'ils pouvaient rendre à l'enseignement secondaire.

Il serait puéril de vouloir aujourd'hui contester les progrès accomplis depuis lors dans cette voie. Les décrets de 1887 et de 1891 ont fait de véritables fonctionnaires, pourvus d'une nomination ministérielle, de ceux qui jusque là n'avaient été que des « employés », sous la dépendance absolue des proviseurs et des principaux qui les engageaient et les congédiaient selon les besoins de leurs établissements, souvent aussi au gré de leurs caprices ou de leurs rancunes.

La dignité et la fixité de la fonction de répétiteur, désormais assurées, le nombre et la variété des diplômes universitaires se sont multipliés dans nos rangs. On y compte actuellement plus de six cents licenciés ès lettres ou ès sciences, licenciés en droit, docteurs en médecine, voire ès sciences naturelles.

Mais la licence ne suffit plus pour l'obtention des chaires de collège devenues trop rares et où des agrégés sont heureux de pouvoir débuter.

Est-ce un mal, après tout, que la moitié des répétiteurs soient pourvus d'une ou de plusieurs licences ? Non certes ; et si le corps universitaire, dans son ensemble, n'a rien à y perdre, nos établissements scolaires auraient tout à y gagner si l'on savait mieux tirer parti, dans l'enseignement proprement dit, de la bonne volonté et des connaissances scientifiques ou littéraires des répétiteurs.

Est-il aussi mauvais qu'on se plait trop souvent à le répéter, que le répétitorat puisse être et soit d'ailleurs devenu pour les deux tiers d'entre nous, une carrière définitive ? Notre « horizon » est-il donc aussi borné, aussi fermé qu'on veut bien le dire ? Qui ne voit que, tout au contraire, si l'on faisait des répétiteurs les collaborateurs des professeurs dans l'enseignement comme ils le sont déjà des administrateurs dans la surveillance et dans l'éducation, c'est eux qui joueraient le rôle prépondérant puisque les élèves leur sont confiés dix-huit heures, au moins, sur vingt-quatre chaque jour ?

Serait-ce qu'on s'effraie en haut lieu, de cette perspective, que les décrets

(1) Voir *Revue* du 15 août 1901.

de 1891 qui avaient pris soin de « souligner » notre fonction, sont restés lettre morte, et que les professeurs, dans leurs assemblées, continuent de s'élever avec énergie contre ce qu'ils appellent d'excessives prétentions ?

*
* *

Cependant, « préparer et continuer la classe » du professeur titulaire, même dans des conditions tout autres que celles où il opère aujourd'hui, c'est-à-dire dans une étude homogène et ne comprenant qu'une vingtaine d'élèves, et libre du souci des écritures administratives, — est-ce une besogne où le répétiteur licencié puisse se dépenser tout entier, donner sa mesure et faire le meilleur apprentissage du professorat ?

Beaucoup d'entre nous ne le pensent pas. Ils estiment qu'on peut et qu'on doit même nous associer directement à l'enseignement, nous en confier une partie sous forme de conférences supplémentaires, d'interrogations, d'exercices d'application et de revision, au moins à l'usage des élèves faibles, et à la veille des examens.

Et si notre collaboration, sous ces réserves, amenait à bref délai une diminution, peut-être même çà et là la disparition des « leçons particulières », ce ne sont pas à coup sûr les familles qui se plaindraient de l'innovation, réclamée par nous, comme de nature à nous revêtir d'une plus grande autorité morale, d'un peu de considération et de prestige pour notre tâche d'éducateurs.

Ainsi donc, même sous le rapport intellectuel et moral, nous avons encore beaucoup à attendre de l'administration supérieure. On n'a pas fait jusqu'ici en notre faveur les réformes qu'une conception plus nette des intérêts et des besoins de l'enseignement secondaire eût conseillées, impérieusement commandées depuis de longues années. La désaffection croissante du public où se recrute notre clientèle scolaire, pour les immenses casernes qu'étaient nos grands lycées d'autrefois, ne permet plus aujourd'hui d'hésitation. Nous avons adouci nos règlements, remanié nos programmes, mieux équilibré nos tarifs : cela n'a pas réussi à conjurer la « crise ». C'est qu'une partie seulement de la réforme nécessaire a été faite : l'union, la concorde, la coordination des multiples efforts vers un but unique et commun n'existent pas et ne peuvent pas exister aujourd'hui entre administrateurs, professeurs et répétiteurs et c'est de ces tiraillements continuels, de ces conflits plus ou moins transparents, de ces froissements, de ces malentendus répétés que souffrent et dépérissent nos établissements secondaires.

Sans doute les répétiteurs resteraient comme par le passé, plus spécialement chargés de la vie d'internat ; mais de même que les surveillants généraux et les censeurs ne se cantonnent pas dans une partie de la surveillance et de l'éducation d'où seraient exclus les répétiteurs, ceux-ci veulent désormais collaborer effectivement à l'enseignement.

Dans beaucoup de lycées déjà, on leur a confié certains cours, — mathématiques, langues vivantes. — Pourquoi ne pas généraliser cette mesure qui supprimerait une forte partie des « heures supplémentaires » si, comme je me le suis souvent laissé dire, les résultats avaient dépassé toutes les espérances ? Supprimons donc la « démarcation » et comblons le « fossé ».

TH. PRUVOST,
Répétiteur général au lycée Montaigne.

DISCOURS

DE

DISTRIBUTIONS DE PRIX

(*Suite*)

IV. — Lycée Saint-Louis

M. le professeur Rocafort a parlé « des raisons que peut avoir un mathématicien d'aimer et de cultiver les lettres ». M. Kœnigs, professeur à la Faculté des sciences, a exhorté à son tour « ses jeunes camarades » à ne pas séparer les études littéraires des études scientifiques :

Messieurs, chers collègues,
Chers camarades,

Oui, chers camarades ! Et je remercie du fond du cœur M. Rocafort d'avoir bien voulu rappeler, dès le début de son beau discours, cette camaraderie qui me vaut le grand et doux honneur d'être aujourd'hui au milieu de vous, en cette place.

Il y aura en effet bientôt 22 ans, je sortais de cette belle classe de mathématiques spéciales de M. Piéron, qui comptait près de 120 élèves. Il me souvient encore qu'étant entré au Lycée après l'ouverture des cours, j'eus quelque peine à trouver une place, et qu'il m'arriva parfois d'être obligé de suivre debout les leçons de notre éminent maître. Aujourd'hui, assez de maîtres distingués se partagent le devoir professoral pour réduire à des proportions plus raisonnables les effectifs des classes.

M. Maurat était notre professeur de physique, nous eûmes la douleur de le perdre il y a quelques années ; il avait pour collègue M. Bouty, qui occupe maintenant, si magistralement, une chaire de physique à la Sorbonne.

Notre proviseur était M. Gautier, plein de fermeté et de bonté, que nous aimions non moins que vous aimez le vôtre.

Combien je me plairais à insister sur ces souvenirs, si je ne craignais de retarder le moment où vous recevrez vos couronnes ! En manifestant, fût-ce hâtivement, devant vous mes sentiments d'affectueuse gratitude

(1) Cf. *Revue* du 15 octobre 1901.

envers mes anciens maîtres, je suis certain de vous plaire, d'aller droit à vos cœurs et d'y trouver des sentiments tout à fait identiques aux miens.

Mais, mes chers amis, il y a quelque chose que vous ne savez pas encore, que vous saurez bientôt, c'est le plaisir charmant que l'on éprouve à trouver plus tard en ces maîtres aimés des témoins attentifs des progrès que l'on fait dans la vie ; à se sentir poussé et soutenu par leur vigilance constante et fidèle, à se dire enfin qu'une bonne part des succès que l'on obtient remonte jusqu'à eux. A mesure que nous avançons en âge, ils vont, eux aussi, dans la vie, nous précédant toujours, nous montrant toujours la bonne route. M. Piéron est devenu un de nos inspecteurs généraux, et quand j'ai le bonheur de le rencontrer comme président, dans telles Commissions dont nous faisons partie ensemble, j'aime à me figurer que je n'ai jamais cessé d'être son élève.

Oui, chers maîtres d'il y a vingt ans, puisque l'honneur m'est donné de prendre la parole devant le Lycée Saint-Louis pompeusement assemblé, je vous devais, je devais à moi-même, de commencer par vous payer ce tribut de mon respect et de ma reconnaissance. Je le devais aussi à l'Université, pour témoigner hautement qu'elle sait infuser au cœur de ses anciens élèves ces sentiments de déférence, d'affection et de gratitude bien dus à des maîtres qui nous ont donné le meilleur de leur science et de leur cœur.

M. Rocafort a très habilement et très finement développé devant vous ce sujet un peu rébarbatif, « de l'utilité des lettres pour un mathématicien ». Plus d'un d'entre vous redoute peut-être que le scientifique que je suis vienne à son tour développer le sujet en quelque sorte symétrique « de l'utilité des sciences pour un littéraire ». Suivant un bon conseil que donnait ici même, il y a quelques années, un des maîtres les plus écoutés, M. Jules Tannery, M. Rocafort et moi aimons tous deux notre métier. En faisant tour à tour l'éloge chacun du nôtre, nous obéirions donc à un sentiment non seulement avouable, mais même recommandé. Vous seriez ainsi une fois de plus témoins de l'émulation qui anime vos maîtres, quand il s'agit de vous attirer à eux et de s'emparer de vos intelligences et de vos cœurs.

Mais je n'entamerai pas une telle discussion. Rassurez-vous.

D'ailleurs, est-ce bien à moi de plaider devant vous l'utilité particulière ou générale des sciences ? Est-ce que vos maîtres ne l'ont pas fait avec talent toute l'année ? Ne vous ont-ils pas montré l'envahissement croissant de la science, qui s'infiltre de tous côtés dans notre vie sociale et même dans l'intimité de la vie domestique ? La science s'impose. Il y a cent ans, des esprits exclusivement littéraires pouvaient à la rigueur vivre et se développer en dehors de la science. On pouvait à cette époque trouver de rares échantillons de cet homme parfait, qui n'avait dans l'ordre du temps aucune place assignée, aussi digne contemporain d'Homère que de Platon, de Cicéron, de Virgile ou du Dante.

Aujourd'hui, il faut bien s'y résigner, on doit être de son temps. Non pas par ce côté étroit qui s'appelle la mode ou le snobisme ; c'est par la pensée scientifique, qui est, si l'on peut dire, l'horloge des siècles. C'est elle qui marque le progrès de l'esprit humain ; car la pensée littéraire, manifestation de notre être affectif et moral, est éternelle et immuable comme lui.

Il ne faut pas les confondre ; chacune a ses voies et ses moyens ; cha-

cune a son idéal distinct. Notre souci doit être de les maintenir en vous à l'état d'équilibre. Voilà pourquoi, en présence de ce développement colossal de la pensée et de l'œuvre scientifiques, M. Rocafort a eu bien raison de vous recommander d'aimer les lettres, de les cultiver, de leur conserver une place importante au milieu de vos autres occupations. Elles répondent à des besoins de notre nature auxquels la science ne suffit point. En un mot charmant, M. Rocafort vous les a présentées comme « l'Ecole buissonnière du savant ». Mais il n'a point oublié de vous dire qu'elles étaient pour le savant quelque chose de plus.

Le jugement, le goût littéraire, la connaissance précise de la synonymie et du sens exact des mots sont indispensables au savant qui veut traduire dignement la pensée scientifique, cette pensée, vous le savez, si nuancée en son exactitude. Les grands vulgarisateurs scientifiques furent de grands écrivains.

Cultivez les lettres, mes chers camarades scientifiques ; vous serez plus à même d'apprendre aux autres à connaître, à comprendre et à aimer la science ».

V. — Collège de Commercy

M. le professeur Labrosse a cherché, dans la vie de Dom Calmet une « leçon de patriotisme, d'honneur, de respect de la loi :

« Dom Calmet est né à Ménil-la-Horgne le 26 février 1676 ; son père était maréchal-ferrant. Ses parents se fixèrent de bonne heure à Vignot et l'envoyèrent au prieuré de Breuil pour y commencer ses études. Les religieux exercèrent sur ce caractère doux et affectueux une grande influence....

Ses études terminées à Breuil, Calmet fut envoyé vers 1687 à l'Université de Pont-à-Mousson, y fit sa rhétorique, obtint tous les prix, et sa modestie était si grande qu'il cachait ses succès même à ses parents. Il entre ensuite à l'abbaye bénédictine de St-Mansuy, près de Toul, et, suivant l'usage, changeant de prénom, prend celui d'Augustin. Il achève sa philosophie à Münster, en Alsace, apprend encore l'hébreu, tout en se perfectionnant dans la connaissance du grec et du latin. Bientôt après nous le trouvons dans l'abbaye de Moyenmoutiers, où, à 25 ans, il commence ses travaux sur la Bible, son « Commentaire » sur l'Ancien Testament, vaste compilation des principaux exégètes catholiques, qui va le désigner aussitôt à l'attention du monde savant.

Ce long travail n'empêchait pas Calmet de consacrer son temps à l'enseignement de la philosophie et de la théologie. Il formait à Moyenmoutiers les religieux qui se destinaient au professorat et créa une sorte d'académie qu'il dirigeait avec le concours de Dom Alliot, supérieur de l'abbaye.

Calmet, devenu abbé de Senones, dirigea les travaux de ses moines, prit ses collaborateurs parmi eux et fut en relation avec toute l'Europe savante de cette époque. Le prince de Hohenlohe le consulte sur des points difficiles de l'histoire d'Allemagne ; le prince de Hesse-Darmstadt le charge d'organiser la bibliothèque de son palais. On lui confiait des religieux pour leur apprendre les bonnes méthodes du travail, et ceux-ci, à leur retour, réformaient l'enseignement donné dans leurs monastères ; ses disciples fondent ainsi des collèges à Prague et à Salzbourg. Calmet eut

donc une notable influence sur le développement des études en France, en Allemagne et en Autriche.....

Pendant son séjour à Moyenmoutiers, Dom Calmet fit la connaissance de Mabillon, en resta le disciple et le fervent admirateur... Attiré à Paris par Mabillon, Calmet y resta de 1706 à 1716, résidant à Saint-Germain-des Prés. Il y publia son « Commentaire », il y compléta aussi ses connaissances historiques....

De retour en Lorraine, Calmet fut nommé en 1718, abbé de St-Léopold de Nancy et visiteur de la Congrégation. Cette double qualité favorisait ses recherches en lui donnant accès dans les archives des monastères et des chapitres ; celles des villes ou des corporations lui étaient ouvertes par ordre du duc Léopold. Il put amasser ainsi une ample collection de documents originaux et entreprendre son « histoire générale de la Lorraine ».

Grâce à cet important travail, Calmet mérite de fixer l'attention de la postérité ; il a élevé à la gloire de sa patrie un imposant monument historique. Avant Dom Calmet, l'histoire de la Lorraine était environnée d'épaisses ténèbres ; il fallait tirer de la poussière tous les matériaux susceptibles de composer les annales d'un peuple généreux qui sut s'associer à toutes les nobles entreprises du Moyen-Age et des temps Modernes. Patriote et savant, Calmet fouille scrupuleusement « cette respectable antiquité » qu'il voulait sauver de l'oubli ; il classe les matériaux incohérents, écarte les actes apocryphes, démêle la vérité à travers les fables de la barbarie. Il cherche à éclairer et à instruire, étudie les faits, scrute leur enchaînement pour transmettre à la postérité un jugement net et impartial. Cette histoire à laquelle Dom Calmet travailla quinze années, de 1713 à 1728, comprend les annales de la Lorraine, depuis l'entrée de J. César en Gaule jusqu'à la fin du règne de Charles V, duc de Lorraine, mort en 1690.....

Dom Calmet nous donne une foule de renseignements topographiques, cite de charmantes anecdotes. surprend une quantité prodigieuse de détails sur la vie propre des corps particuliers si multipliés au milieu de la société médiévale. Tout se rencontre dans cette compilation, prodige de patience et de discernement, depuis les dissensions intestines du plus petit couvent jusqu'au récit des négociations et des guerres si nombreuses entre la France et l'Allemagne, querelles dont la Lorraine a été le théâtre et reste encore l'enjeu !

...Parmi les autres ouvrages de Calmet (et la liste en est très longue), je ne mentionnerai que l'histoire universelle sacrée et profane, éditée à Strasbourg, en 1735, et dédiée au duc François III ; — la notice sur l'histoire de Lorraine et la Bibliothèque des hommes illustres de cette province; ce dernier ouvrage est dédié à Stanislas, en 1751.

Travailleur acharné, dont la santé fut toujours mauvaise, Calmet a écrit un grand nombre de dissertations sur l'histoire de sa patrie. Il a rapporté de ses excursions dans le nord de la France, d'un séjour à Plombières, où il dut aller pour soigner une sciatique, vers 1743, de ses voyages en Suisse et en Allemagne, une quantité de notes sur les régions traversées, de remarques sur les monuments, les châteaux, les Églises et les monastères qu'il put visiter.

Nommé en 1728 abbé de Senones, il fut ensuite proposé pour l'épiscopat ; mais il refusa malgré les offres du pape Benoit XIII, qui voulait

récompenser tant de services rendus à la science. Il fut élu, en 1729, supérieur général de sa Congrégation.

Désormais Calmet, retiré à Senones, n'a plus qu'une ambition : restaurer son monastère, l'agrandir, en enrichir la bibliothèque d'ouvrages rares et précieux qu'il faisait venir d'Italie, de Paris et d'Allemagne. Il n'oubliait pas les pauvres, et fit élever, à ses frais, en 1741, un hôpital à Senones.

Cette année vit paraître un nouveau travail de l'abbé, l'histoire de la maison du Châtelet, qui fut l'occasion d'une rencontre intéressante. Calmet avait pour la célèbre marquise du Châtelet quelque admiration.... Mme du Châtelet eut recours à lui pour écrire l'histoire de sa maison, branche cadette de celle de Lorraine. C'est un des plus savants travaux qui soient sortis de la plume de notre historien : d'une histoire privée il a fait un ouvrage d'intérêt général. Après la mort de Mme du Châtelet, en 1748, Voltaire privé de celle qui était « le soutien de sa vieillesse » se décida à venir à Senones. Il écrivit à l'abbé : « Je serai un de vos moines. Ce sera Paul qui ira visiter Antoine. Mandez-moi si vous voudrez bien me recevoir en solitaire ». Invité par Calmet, Voltaire quitte Lunéville en 1755 et reste trois semaines à l'abbaye de Senones, conversant et travaillant avec l'abbé. Mais bientôt le temps lui parut très long, et il se lassa des in-folio et des bénédictins. « J'ai été moine, écrit-il à la marquise du Deffand, j'ai passé un mois avec S. Augustin et Tertullien... Le commerce des Pères de l'Eglise et des savants du temps de Charlemagne ne vaut pas le vôtre. Les recherches historiques m'ont appesanti. J'ai attendu que j'eusse repris un peu de santé pour m'aller guérir à Plombières : je prendrai les eaux en n'y croyant pas, comme j'ai lu les Pères ». Complètement rétabli, vers 1757, Voltaire appréciait moins légèrement l'œuvre de son hôte et écrivait à son neveu : « Personne n'est plus digne d'une longue vie. Il a employé la sienne à nous fournir les meilleurs secours pour la connaissance de l'antiquité. La plupart de ses ouvrages ne sont pas seulement de bons livres. Ce sont des livres dont on ne peut se passer »....

Dom Calmet, mourut épuisé par le travail, le 25 octobre 1757. Le voyageur qui traverse le site charmant de Senones lit sur un vieil arbre noir attaché au pilier d'une église romane l'épitaphe composée par Calmet lui-même : « *Hic jacet frater Augustinus Calmet. Legi, scripsi, oravi. Utinam bene !* ».... Dom Calmet est un écrivain national; nul n'a su mieux évoquer l'âme du peuple lorrain. Aussi laissez-moi, en terminant, émettre le vœu qu'un jour notre modeste collège agrandi porte le nom de « Collège Dom Calmet ».

M. le député Poincaré, président, a répondu en souhaitant, comme l'a fait un de nos collaborateurs dans la *Revue* même, qu'on traite plus souvent de semblables sujets dans les distributions de prix :

« Votre excellent professeur a été fort bien inspiré de choisir cette année son sujet de discours dans les fécondes archives de notre histoire locale et je voudrais que l'intéressant exemple qu'il a donné fût imité le plus souvent possible, non seulement aux distributions de prix du Collège de Commercy, mais à celles des autres établissements d'enseignement secondaire et sur tous les points de la France.

L'attrait des généralités, alors même qu'elles sont un peu rebattues, reste si vif et si puissant sur nos esprits, que nous négligeons peut-être un

peu trop les occasions d'aborder, dans des cérémonies comme celle-ci, l'exposé plus modeste de questions spéciales qui peuvent avoir pourtant, pour de jeunes auditoires intelligents et attentifs, un intérêt plus direct et plus vivant.

Vous aviez certainement tous, mes amis, entendu parler de Dom Calmet, mais vous ne connaissiez pas, sans doute, tous les détails qui viennent de vous être donnés sur sa vie et sur ses œuvres. C'est cependant un des hommes qui ont le plus honoré notre vieille Lorraine ; et aucun des souvenirs qui se sont accumulés, avec la poussière des âges, sur notre terre natale, ne devrait demeurer étranger aux générations qui s'y succèdent ; car rien ne vaut comme le culte du passé pour entretenir et fortifier l'amour de la patrie.

Lorsque Dom Calmet est mort, en 1757, la Lorraine n'était pas encore définitivement réunie à la France, mais elle s'en était déjà très étroitement rapprochée sous le gouvernement viager de Stanislas.

Depuis vingt ans, depuis le 15 février 1737, elle avait rompu tous liens avec l'Autriche et avec l'Allemagne ; elle avait été solennellement promise à la France, dont le roi détrôné de Pologne n'était que l'usufruitier ; et bientôt, en 1766, l'union devait être consommée.

Dom Calmet a donc assisté à une phase décisive de l'histoire de Lorraine et à la clôture d'une période plusieurs fois séculaire. Il a vu sa province natale, si longtemps déchirée par des ambitions opposées et par des appétits rivaux, fixer enfin sa destinée, et commencer, dans une fusion loyale avec la France, une existence nouvelle, conforme à ses affinités, à ses mœurs, à ses penchants naturels. Il est facile de comprendre que, spectateur clairvoyant et intéressé de ce dernier terme de l'évolution lorraine, il ait été tenté de retracer, d'une plume fidèle et respectueuse, les annales des temps disparus.

Je ne prétends pas, moi non plus, qu'il ait apporté, dans ce long et consciencieux travail, cette science avisée et sagace, cette méthode critique, cet art de mise en œuvre, cette imagination reproductrice qui font seuls les grands historiens. Et je ne prétends pas davantage qu'il ait déployé de brillantes qualités de styliste et qu'il ait mérité de figurer dans la glorieuse galerie des écrivains classiques.

Mais c'était, comme on vient de vous le dire, un chercheur, un savant et un érudit. Et s'il n'a pas élevé en l'honneur de la Lorraine un de ces monuments grandioses qui attirent et retiennent l'admiration de la postérité, il en a, du moins, réuni, avec une patience laborieuse, tous les matériaux nécessaires.

La lecture de ses ouvrages doit être recommandée à tous ceux de nos concitoyens qui ont la louable curiosité de remonter aux origines de notre chère province, et de comprendre par quel long enchaînement de circonstances, elle est arrivée à s'absorber, pour toujours, dans la nationalité française.

Cette étude rétrospective peut, à première vue, mes amis, vous paraître inutile et ingrate. Détrompez-vous. Pour peu que vous la commenciez avec résolution et bonne humeur, elle sera, au contraire, bientôt pour vous pleine d'enseignements précieux et de passionnantes révélations.

Vous retrouverez, peu à peu, dans la fréquentation des siècles anciens, une multitude de semences qui ont germé depuis lors sur le sol lorrain et qui donnent tous les jours, sous vos yeux distraits, des fruits dont la formation vous échappe.

Vous toucherez aux racines des choses que vous voyez sans y prendre garde, autour de vous ; vous descendrez aux fondements des traditions et mœurs locales, à la base même du caractère spécifique qui distingue, entre toutes, nos vaillantes populations de l'Est.

« L'humanité, a dit Auguste Comte, se compose de plus de morts que de vivants ». Et il voulait marquer par là que l'influence des morts continue à s'exercer sur les vivants dans l'œuvre progressive de l'humanité.

Cette loi d'hérédité morale et de solidarité permanente, qui rattache les unes aux autres, à travers le temps, les générations successives, a été traduite récemment dans cette formule encore plus saisissante : « Les morts qui parlent ». Ce qui signifie que parfois, au moment même où nous croyons exprimer des idées nouvelles, originales, personnelles, nous sommes, sans le vouloir et sans le savoir, les interprètes d'opinions transmises ou de passions très anciennes. Certes, nous conservons, dans notre liberté, le pouvoir de réagir contre ces inspirations d'autrefois ; mais il n'en est pas moins vrai qu'il y a, en chacun de nous, tout un ensemble de dispositions, d'inclinations, de tendances, par lesquelles nous restons secrètement enchaînés à l'âme de nos ancêtres.

Pour nous bien connaître nous-mêmes, nous avons donc un intérêt évident à connaître nos devanciers, à nous représenter les événements auxquels ils ont été mêlés, à nous remémorer les épreuves qu'ils ont subies, les vertus qu'ils ont pratiquées, les fautes mêmes qu'il a pu leur arriver de commettre.

Nos pères ont été assez sévèrement jugés quelquefois par les historiens et par les peuples eux-mêmes. Notre grand Michelet, merveilleux visionnaire qui se laisse, à certains moments, égarer, a fait des Lorrains, quelque part, un portrait aussi injuste que puissamment brossé ; et un proverbe, qui a résumé, dans des vers assez pauvres, non pas la sagesse, mais la rancune des nations, a audacieusement dénaturé l'esprit réservé, prudent et subtil de nos compatriotes.

A la vérité, les Lorrains, comme leurs voisins du Barrois, se sont toujours ressentis de ce que leur pays est resté, pendant des siècles, le grand chemin des guerres européennes, le passage inévitable des invasions, le carrefour où venaient sans cesse se heurter les ambitions des nations rivales.

De là, chez eux, une sorte de défiance instinctive, de discrétion naturelle, et de circonspection coutumière, qui, du reste, lorsqu'elles ne vont pas à l'extrême, ne sont pas sans utilité dans la vie sociale. L'essentiel est d'y mettre de la mesure, de ne pas laisser ces habitudes d'esprit tourner en défauts ou en travers, et de prendre garde que la prudence ne dégénère pas en timidité soupçonneuse.

Mais ce n'est là, dans tous les cas, qu'une des faces et la moins importante du caractère lorrain.

Les grands faits historiques qui se sont déroulés dans notre région ont laissé en nous des marques plus profondes et plus distinctives — et notamment, avant tout, un invincible attachement à ce sol natal si souvent menacé, la passion de l'indépendance et le culte traditionnel du courage militaire.

L'âme lorraine s'est lentement façonnée tout à la fois dans l'inquiétude perpétuelle des incursions étrangères et dans l'enthousiasme des belles résistances.

En même temps, elle s'est modelée peu à peu sur les lignes calmes et modérées de nos coteaux onduleux et de nos vallées verdoyantes ; elle s'est mise à l'unisson de notre climat tempéré ; elle s'est accoutumée à refléter la douce lumière de notre ciel.

Il va sans dire, que ces traits communs de notre race n'excluent pas les variations et qu'ils sont, ici et là, plus ou moins effacés sous l'infinie diversité des caractères individuels. Mais, quelle que soit la force d'une personnalité, elle conserve toujours, profonde ou légère, la trace de ces lointaines et mystérieuses influences, ethniques, historiques et géographiques ; et il n'y en a pas un seul parmi vous, mes amis — pas un seul parmi nous, — qui échappe complètement à cette mainmise, indéfiniment prolongée, du passé sur le présent et sur l'avenir.

Vous n'êtes ni des Gascons, ni des Provençaux, ni des Bretons ; vous êtes (je parle de la plupart d'entre vous) des Lorrains. Et cela veut dire que, dans la grande patrie française, il y a, pour vous, un petit coin particulièrement cher, celui que vous appelez votre « chez vous ». celui où vos pères ont vécu, où ils ont souffert, où ils ont lutté, et où vous grandissez à votre tour, dans l'amour de ce qu'ils ont aimé.

Gardez religieusement ces souvenirs sacrés, mes jeunes amis.

Dites vous qu'un peuple n'a pas plus le droit qu'un individu de renier son passé.

Dites-vous que la mémoire donne aux Etats comme aux hommes la conscience de leur unité morale, de leur identité et de la teneur de leurs destinées.

Dites-vous qu'une nation qui laisserait s'effacer dans son cœur tout ou partie de ses souvenirs serait comme un de ces malades frappés d'amnésie dont la personnalité finit par sombrer dans le néant.

Dites-vous, en un mot, que comme Lorrains et comme Français, vous comprendrez et aimerez d'autant mieux la Meuse, où vous êtes élevés, et la France moderne, où vous vivrez, que vous aurez mieux étudié, mieux pénétré et mieux retenu l'histoire de la vieille Lorraine et de la France d'autrefois ».

VI. — Lycée de Chambéry

M. le Professeur Corcelle a, comme M. Labrosse, pris le sujet de son discours dans l'histoire locale :

« En Savoie, il est inutile de chercher très loin un sujet de discours. Le pays que nous habitons est riche en souvenirs très glorieux et vraiment, quand on a l'honneur ici de parler en public, on n'a que l'embarras du choix pour le thème à développer. Non seulement la Savoie est un pays intéressant par lui-même, plein de poésie et de grâce, mais ses habitants ont des qualités intellectuelles et morales qui leur ont permis de se réserver dans la grande famille française une place éminente. Ils sont d'une intelligence aiguisée, spirituelle, aimable. Ils savent plaire, comme le remarque Michelet, par leur bonhomie souriante, leur finesse d'esprit, leur habileté à se jouer des difficultés de l'existence, et par leur courage imperturbable qui leur permet d'atteindre aux plus hautes situations sociales.

Aussi, n'ai-je rien trouvé de mieux que de rester en Savoie et de vous

présenter un homme qui, par son talent, son attachement au devoir, son énergie morale, est arrivé à vaincre ce que les anciens appelaient les fatalités du sort, à laisser derrière lui un nom respecté dans les lettres françaises et, ce qui vaut mieux, la réputation d'un honnête homme.

Et ce personnage remarquable, c'est Xavier de Maistre, dont la qualité principale était cependant la modestie et qui aurait été étonné, un peu confus, peut-être, s'il avait su être un jour le sujet d'un discours ».

Et après avoir raconté la vie et analysé l'œuvre de « celui qui représente très bien l'âme française dans ce qu'elle a d'exquis, la mesure, l'esprit, la sensibilité », M. Corcelle dit :

« Grâce à ses talents littéraires, à sa modestie, à son envie de plaire, X. de Maistre n'a eu de son vivant et après sa disparition aucun ennemi, aucun envieux. On a beaucoup attaqué son frère aîné Joseph de Maistre ; on a critiqué avec beaucoup de vivacité non son style, mais ses idées. On ne l'a point ménagé, et sa réputation, pour éclatante et bruyante qu'elle a été, n'est peut-être pas aussi enviable que celle du modeste auteur du *Voyage autour de ma chambre*. Le petit frère a voulu conquérir les sympathies de tous les lecteurs, et il y a réussi, puisque un demi-siècle après sa disparition ses œuvres sont restées classiques et ont le don d'émouvoir tous les cœurs sensibles.

Quand on parle d'un homme, en France, on aime bien à l'égratigner quelque peu : je crois qu'il est difficile d'adresser une épigramme à cet excellent homme, optimiste par nature, attaché à ses devoirs de famille, scrupuleux observateur des obligations des hautes charges qu'il a été appelé à remplir. Il n'eut qu'une tristesse dans sa vie : il ne put vivre aussi longtemps qu'il aurait voulu dans son cher pays de Savoie. Il s'en consola en pensant toujours à lui, en gardant aux paysages qu'il avait aimés dans son enfance un persistant souvenir. Cette amitié fidèle pour la patrie absente, lointaine, est le fait d'une âme bien née, et cela vaut encore mieux qu'une œuvre bien écrite, qu'une nouvelle bien tournée. Dans l'homme, ce qu'il faut priser avant tout, c'est l'élévation des sentiments et la beauté du caractère.

A cela j'ajoute une conclusion que vous attendez sans doute ; je vous ai présenté un des écrivains qui font le plus grand honneur à la Savoie, parce qu'il a voulu et su remplir son rôle dans ce monde. Il a accepté la vie comme elle se présente en général, c'est-à-dire difficile, semée de déceptions et d'amertume. Il a essayé de faire figure dans la société où il était appelé à vivre. Il a parcouru sa route avec le calme, avec cette bonne humeur qui sont des qualités éminemment françaises. Il a su garder, au milieu des accidents variés de sa carrière, une personnalité aimable.

Je souhaite qu'il rencontre dans sa cité des imitateurs. La vie n'est pas toujours agréable et facile : les obstacles se dressent à chaque instant devant celui qui doit se faire une situation. Quelques-uns désespèrent de réussir au premier obstacle rencontré et rentrent dans l'ombre, je veux dire dans la médiocrité. D'autres se révoltent contre notre état social et trouvent que l'organisme économique au milieu duquel ils sont appelés à vivre est mauvais.

Ils ont tort ; il leur manque la qualité primordiale de l'homme, je veux dire la volonté, cette force intérieure qui nous permet d'affronter en souriant tous les travaux, de surmonter tous les obstacles. Celui dont je

viens de vous parler avait cette philosophie consolatrice. Il a accepté la vie telle qu'elle s'est présentée et a essayé d'y faire honnête figure.

A ceux qui m'écoutent et qui vont entrer dans la bataille, je souhaite son tranquille courage, son imperturbable confiance. Je sais, du reste, que ce sont là les qualités fondamentales des habitants de ce pays. La devise d'une de vos maisons ducales, celle de Genevois-Nemours, n'était-elle pas : « Toujours suivant sa voye. » Aussi ne puis-je vous donner en finissant qu'un conseil ; c'est de vous rappeler la valeur morale d'un de vos ancêtres et de continuer ses vertus. L'héritage, pour lourd qu'il soit à porter, ne vous effraiera pas, et je suis sûr que vous saurez vous en montrer dignes. »

VII. — Lycée Voltaire

M. le professeur Capelle s'est adressé aux parents et leur a conseillé de créer à la maison une atmosphère morale différant peu de celle de la classe :

« L'ennemi d'une pareille discipline, mesdames, ne serait-ce pas le régime maternel, s'il se prolongeait au delà de ses justes bornes, ne serait-ce pas ce touchant excès d'affection, qui, pour se rendre légitime, se travaille à retarder dans l'enfant la naissance de l'homme et écarte ainsi les rudes mais salutaires réactions de la vie et de la règle ? Craignez, parents, que la vigilance éplorée qui empêche l'essai des forces, le tendre espionnage qui enlève toute initiative, la sollicitude ingénieuse qui prévient tout désir, n'amollissent, n'étouffent cette jeune volonté. Contre ce péril, il convient à la famille de lier partie avec nous et d'enseigner comme nous l'effort, la nécessité du travail, le respect de la règle.

Pour cela que votre intervention dans les tâches scolaires reste adroite. Oui, madame, continuez à guider votre fils par la main, mais, de grâce, ne le portez plus dans vos bras. Il suffira pour le tenir en haleine, qu'il vous sache intéressée par ses études et leurs résultats, attentive à constater ses succès comme ses défaillances, décidée à les faire connaître au père, qui, malgré d'absorbantes occupations, ne saurait dans ce gouvernement intérieur abdiquer.

Ce père, je le sais, par le seul spectacle de sa vie laborieuse, prêche le devoir humain : il est le travail, le dévouement, le sacrifice. Mais le complet oubli de soi jusqu'à l'immolation, n'irait-il pas contre notre but ? Il ne faudrait pas que, pour céder à ce fils une position chèrement conquise, il se soit privé des loisirs de surveiller l'éducation, il ait dû négliger de faire acquérir à ce fils un capital de connaissances, de sentiments, de volonté, non sujet aux fluctuations financières ou aux crises commerciales? Comment notre écolier s'habituera t-il à ne compter que sur son labeur, à préparer sa vie, à devenir bientôt une force, si, jouissant au foyer d'une existence ouatée et capitonnée, il ne sent pas l'éperon aigu de la nécessité, si, tandis que la mère s'ingénie à lui adoucir aujourd'hui, le père s'épuise à lui assurer demain? »

M. Georges Lyon, maître de conférences à l'Ecole Normale supérieure, a parlé de l'éducation au lycée :

« Si les détracteurs de notre Université — et vous n'ignorez ni leur

opiniâtreté ni leur ardeur — avaient entendu l'élégant discours dans lequel, avec une éloquence ingénieuse, vos familles étaient tout à l'heure conviées à se faire les collaboratrices de vos maitres, ils auraient feint, n'en doutez pas, une extrême surprise. Quoi ! L'on songe à l'éducation dans nos lycées ! On y songe à ce point que, même en cette occasion de pensers distraits que fait naître une Distribution de prix, c'est sur un entretien pédagogique, charmant en sa forme, grave en son fond, que l'orateur désigné pour vous dire l'au revoir solennel, a voulu se séparer de vous ! Que dis-je ? Un entretien, dans lequel la parole du professeur, passant pour une fois par-dessus vos têtes, va directement à vos pères, à vos mères, comme une suprême classe destinée à vos parents seuls, mais dont l'objet est vous, toujours vous, le progrès de vos esprits, l'affermissement de vos volontés ! — Mais, s'il en va de la sorte, à quelle indigence d'arguments vont se trouver réduits nos Zoïles ! Eux dont la polémique, perfidement louangeuse, excellait à couvrir de fleurs l'Université enseignante, sauf à pousser des hélas ! sur son indifférence prétendue à la mission d'élever !

— On nous répondra : Bravo pour l'orateur ! Mais l'exception n'infirme pas la règle. Une hirondelle, disait Aristote, ne fait pas le printemps et l'on se prévaudra contre nous des conseils délicats que vous venez d'entendre. — Comme si le problème éducatif n'était pas, à cette heure même, précisément celui qui partout provoque les méditations et les recherches des membres de l'enseignement public ! Je n'en veux pour garant que ce prince des lettres grecques, M. Alfred Croiset, qui, il y a quelques jours, présentait à tous ceux qui pensent cette large enquête sur l'éducation morale, à laquelle ont pris part ou directement ou par voie indirecte un si grand nombre de maîtres. La sollicitude inquiète qui les anime n'est pas, comme des habiles ne manqueront pas de l'insinuer, l'aveu d'un oubli séculaire dans les préoccupations de l'Université ; elle signifie que, pour ce grand corps, l'art de former des caractères ne réside pas en quelque manuel composé une fois pour toutes, qu'il suffise, en quelque temps que ce soit, d'appliquer à la lettre ; mais que cet art est vivant et, comme tout ce qui vit, évolutif. Tel système a pu convenir, alors que l'idéal à réaliser était la conformité parfaite aux désirs du Souverain ou bien encore l'entière aptitude à jouer honorablement un rôle parmi ce que l'on appelait les classes dirigeantes. Comment nous étonner qu'une orientation nouvelle doive être donnée au méthodique effort pour faire des hommes, quand la société où ceux-ci vont entrer est devenue une grande démocratie, ouverte à toutes les volontés, assurant à tous des droits égaux, invitant chacun de ses fils à déployer toute son activité et, comme on disait autrefois, à remplir tout son mérite, non pour l'avantage du Prince, mais pour le bien du peuple, ou, ce qui revient au même, de la nation ? Or l'Université qu'est-elle autre chose, je vous le demande, sinon la nation enseignante ?

— Ici l'on nous arrête. Votre système éducatif, nous dit-on, s'efforce de s'adapter au milieu nouveau que l'évolution nationale a créé. Fort bien ; mais ce système a beau se plier à la loi de l'universel devenir, encore doit-il être dominé par certains principes immobiles, que le devenir n'entraine pas dans son flux. Ces principes, le moraliste les connait ; il les dicte à l'éducateur. La religion la première les promulgua. Mais vous, force vous est de garder sur eux le silence, car ils ne sont point de votre



sensibilité, les rêves de leur imagination, leurs préjugés spontanés ou acquis. Voilà le domaine du variable et du divers. Le rationnel au contraire délimite le champ de leur entente certaine, de leur unanimité nécessaire. On dispute des goûts et des couleurs ; on ne dispute pas des démonstrations mathématiques ; leur refuser son adhésion serait s'avouer atteint de cécité mentale. Or, n'est-ce pas le sage Locke qui soutenait que, si les hommes apportaient aux choses morales la sérénité, l'impartialité, l'indifférence passionnelle qu'ils mettent aux choses géométriques, les premières ne le céderaient aux secondes, ni en clarté ni en évidence ?

— A ce tournant nouveau, l'on nous barre la route une fois encore. La raison, nous oppose-t-on, est une belle prometteuse ; mais la prudence commande de ne pas trop faire fond sur ses engagements. Elle annonce l'accord et ne donne que la dispute. Ecoutez ceux qui se donnent pour ses interprètes autorisés ! Chaque philosophe a ses doctrines à lui, en morale comme en tout le reste et, s'il nous faut attendre qu'entre les Ecoles règne l'harmonie, nous ne sommes pas près de posséder une Ethique définitive.

— Cette plainte, mes jeunes amis, ne saurait vous émouvoir ; elle est toute due à une confusion. S'il est un ordre de questions dans lequel les philosophies se montrent concordantes, c'est, à un degré remarquable, celui qui concerne le devoir et le bien. Oui, l'on dispute et l'on disputera longtemps sur le mode de formation en nous des notions morales. Les uns persisteront à voir en elles le résumé certain et progressif de l'expérience humaine, d'une expérience qui ne s'est jamais démentie ; les autres continueront de les tenir pour des archétypes inengendrés, présents à toute conscience, dès le premier éveil des esprits. Mais qu'y a-t-il là, si ce n'est une controverse d'essence purement historique ? Certes, je n'en méconnais ni l'intérêt ni la portée. Mais qu'importe que les moralistes diffèrent sur le point de savoir d'où et comment la raison a composé l'idée du devoir, s'ils conviennent de ce que le devoir ordonne et du caractère inviolable de son injonction ? Or, à cet égard, le doute n'est pas possible. Voici deux fondateurs d'Ecoles, placés aux extrémités contraires de la spéculation philosophique, Kant et Bentham : le premier aperçoit dans l'obligation au bien comme l'étoile polaire vers laquelle s'élève d'abord le regard de l'âme désireuse d'une direction ; le second y découvre la conclusion infaillible à laquelle aboutit la poursuite intelligente du bonheur. Tous les deux assignent à la bonne volonté le même critérium : l'universalité. Tous deux prescrivent à l'individu de se dépasser lui-même, de franchir l'enceinte de son moi égoïste. Fais, dit l'un, que la maxime de ton acte puisse être valable pour toute volonté en général. Demande-toi, dit l'autre, si ce que tu vas faire est de nature ou non à promouvoir le plus grand bonheur du plus grand nombre. — C'est, par deux voies différentes, s'en remettre à la faculté de l'universel, à la raison, du soin d'orienter notre activité volontaire. Une morale qui ne consacrerait pas les titres de la raison à guider seule notre liberté, ne serait que le nom pompeux et mensonger dont se parerait l'agitation de l'instinct.

De là vient que les sociétés humaines ont beau se renouveler, les révolutions succéder aux révolutions, les institutions, les codes, les coutumes et les opinions subir le flux des âges, la morale demeure une et perpétuelle. C'est que la raison, dont elle émane, est l'invariable par excellence. Les ordres souverains que la raison pratique nous dicte aujour-

d'hui ne diffèrent en rien de ceux qu'elle faisait entendre à un Epicure, à un Zénon, à un Pyrrhon et aux autres créateurs de sectes, qui, séparés sur tous les points, tombaient d'accord de cet axiome : que la conduite la plus sage consiste à pratiquer les vertus, que les vertus en dernière analyse se résument en une seule, qu'ils appelaient la *tempérance*, c'est-à-dire l'entière maîtrise de soi, la subordination entière de la sensibilité à l'entendement, en sorte que les sortilèges de la passion soient d'avance déjoués. Cette vertu donnée, toutes les autres suivent ; elle se continuent l'une l'autre, de manière à composer un unique itinéraire. conduisant à ce terme : ne se compter pour rien quand le salut général est en jeu. Cette promptitude à s'élever au-dessus de l'égoïsme vulgaire est noble, généreuse, sans doute ; elle est aussi éminemment raisonnable. Il ne croyait qu'obéir à la droite raison, le grand Pompée, ce jour où, comme la disette menaçait, lui, le préposé aux subsistances, mit à la voile pour chercher le blé : la tempête faisait rage, la mer était démontée ; ses amis le conjuraient de différer ; Pompée de leur répondre : « Il est nécessaire que je parte ; il ne l'est pas que je vive ».

Exercer la raison, en faire accepter l'autorité persuasive, tel est, jeunes Elèves, le but vers lequel convergent toutes les leçons que vous recevez. Vos maîtres peuvent avoir sur la vie, sur les problèmes qui dépassent nos pensées d'un jour les opinions les plus diverses ; il est un principe qui, parmi eux, ne compte point de dissidents, un principe qui constitue, dirais-je, toute l'orthodoxie de l'Université enseignante : ce qu'il faut avant tout apprendre au jeune homme, c'est à aimer le vrai et à le chercher, de toutes les forces de son intelligence, de toute la flamme de son cœur. Et le vrai ne se laisse atteindre que si on le poursuit avec liberté, sans préjugé de derrière la tête, sans intention préalable de donner gain de cause à tel système, à tel credo, si l'on monte à lui de bonne foi, d'une âme franche et candide. Il en est de la vérité, disait encore François Bacon, comme du royaume du ciel : pour y avoir accès, il faut redevenir enfant. Or, la faculté de saisir le vrai, non dans ses éléments fugitifs et fragmentaires ou d'une prise empirique et sans lendemain, mais bien dans ses lignes ineffaçables, dans ses lois les plus hautes, elles-mêmes génératrices de vérités nouvelles, cette faculté. dis-je, est la raison elle-même. A la cultiver toutes les méthodes de notre Université concourent. Les disciplines mises en usage peuvent différer. Qu'importe ? Etude des sciences, étude des lettres ; programme classique, programme moderne : autant de courants distincts, qui se rencontrent en un confluent unique. Ce jeune et brillant lycée Voltaire, en qui semble se réfléchir l'esprit moderne lui-même, nous donne l'exemple le plus encourageant de cet éclectisme bien entendu. Il nous montre des enseignements prospères, qui varient sur les moyens et se proposent une fin pareille : préparer des citoyens qui voient de haut, qui pensent juste et qui, par cela même, agiront droit.

La raison n'éteindra pas en vous le sentiment, mais elle le contrôlera, le gardera de dévier. Elle ne proscrira pas les jeux de l'imagination, mais elle saura, à l'heure voulue, briser les prestiges de l'enchanteresse. A ce guide vous pouvez vous confier sans réserves : il n'a jamais trompé. Suivez la raison : vous serez sincères. Suivez la raison et vous aurez la sérénité. Suivez la raison et vous serez confiants : car vous admirerez les progrès colossaux accomplis par notre race depuis que la philosophie et

la science l'ont tirée de la barbarie primitive. Suivez la raison et vous serez modestes : comment ne pas l'être à la pensée qu'en cet inconnu qui nous enveloppe l'effort de tant de siècles n'a pu réussir jusqu'ici qu'à percer quelques courts sentiers à demi lumineux?

Enfin suivez la raison et vous serez tolérants. La raison est toute lumière ; elle refuserait un aide qui lui viendrait de la force. Menaces, contraintes, persécutions n'ont jamais favorisé que l'erreur et retardé, au plus grand dommage des générations qui les ont subies, le triomphe de la vérité. La raison ne violente pas ; il lui suffit d'avoir raison. Elle commande d'écouter tous les messagers de bonnes nouvelles ; elle-même saura bien, le temps aidant, faire le départ entre les véridiques et les imposteurs. Chose étrange ! Cette belle vertu de tolérance est celle peut-être à laquelle notre race, pourtant si faillible, si souvent prise en flagrant délit d'illusion, a le plus de peine à se hausser. Et, ce qui est plus singulier encore, c'est qu'une telle vertu se laisse d'autant plus malaisément pratiquer que les questions agitées sont plus indécises. Aussi Renan aimait-il à dire que l'énergie de nos affirmations est en raison inverse de notre certitude. Réprimer les idées est pure folie. Si la raison eût toujours été consultée, le monde n'eût jamais connu ce scandale : la force mise à profit pour étouffer la pensée. La raison est accueillante à toute tentative sérieuse faite pour soulever un coin du rideau qui nous cache les secrets de l'univers. Peut-être vous rappelez-vous une bien poétique page que nous a laissé le vieil historien Bède le Vénérable. Laissez-moi vous la redire. Le roi de Northumberland Edwin, sollicité d'adhérer à la doctrine chrétienne dont on lui racontait des merveilles, ne savait à quoi se résoudre. Il assembla son conseil. Plusieurs avis avaient été proposés, quand un chef des guerriers se leva et parla en ces termes : « Tu te souviens peut-être, ô roi, d'une chose qui arrive parfois « dans les jours d'hiver, lorsque tu es assis à table avec tes capitaines et « tes hommes d'armes, qu'un bon feu est allumé, que ta salle est bien « chaude, mais qu'il pleut, qu'il neige et qu'il vente au dehors. Vient un « petit oiseau qui traverse la salle à tire d'aile, entrant par une porte, « sortant par l'autre ; l'instant de ce trajet est pour lui plein de douceur, « il ne sent plus ni la pluie, ni l'orage ; mais cet instant est rapide ; l'oi« seau a fui en un clin d'œil et de l'hiver il repasse dans l'hiver. Telle me « semble la vie des hommes sur cette terre et son cours d'un moment, « comparé à la longueur du temps qui la précède et qui la suit. Ce temps « est ténébreux et incommode pour nous ; il nous tourmente par l'impos« sibilité de le connaître. Si donc la nouvelle doctrine peut nous en ap« prendre quelque chose de plus certain, elle mérite que nous la suivions.

Ce discours du chef des guerriers nous parait charmant, plein de sagesse et animé, comme nous dirions, du plus pur libéralisme. Tout au plus trouverions-nous son auteur un peu exigeant. Il réclamait des certitudes et cela sur l'objet le plus incertain qui soit : sur l'énigme de l'immensité ! Nous n'en demandons point tant. C'est déjà beaucoup à nos yeux que la science explore de mieux en mieux ce court espace de vivre placé entre deux infinis. Que si l'esprit de l'homme ambitionne plus et se risque à dépasser les limites de toute expérience, c'est la raison encore qui, sans abdiquer jamais son devoir de contrôle, interdit de condamner comme coupable, de blâmer comme téméraire, l'espérance de jeter, grâce à la réflexion métaphysique, un peu de lumière sur cette éternité d'où nous sommes sortis et cette éternité où nous rentrerons » (*à suivre*).

CHRONIQUE DE L'ENSEIGNEMENT

Allemagne

BERLIN. — Des fêtes ont été organisées en l'honneur des quatre-vingts ans du physiologiste Virchow. Elles ont commencé à l'Institut pathologique où M. Virchow a exposé les progrès de la pathologie dans les temps modernes. C'est M. Cornil qui a pris la parole au nom des savants français.

Il a rappelé la création, par M. Virchow, de la pathologie cellulaire, qui a bien mérité de l'hygiène publique : « Vous avez, a-t-il dit, inauguré une conception nouvelle de la pathologie, basée sur l'étude des lésions des cellules. Vous êtes le conseiller des villes dans la recherche de leurs meilleures conditions d'hygiène ».

Notre collaborateur Emile Haguenin, dont notre Bibliothèque internationale de l'Enseignement supérieur vient de réunir les notes sur les Universités italiennes, a été nommé professeur de littérature française à l'Université de Berlin. Son cours portera sur la littérature du XIXe siècle. La première leçon a été suivie par un nombreux auditoire, qui a écouté avec attention et sympathie l'exposition du professeur.

Angleterre

La Bodléienne. — L'Université d'Oxford a décidé de célébrer solennellement en 1902 le troisième centenaire de la fondation de la Bibliothèque Bodléienne.

Une commission a été nommée pour l'organisation de cette solennité. Elle comprend le bibliothécaire de la Bodléienne, les professeurs Bywater, York Powell, Margoliouth et Miers, et MM. Armstrong, Poole et Nagel.

Les femmes et l'enseignement secondaire. — Il vient de se former en Angleterre un « Comité en faveur de l'admission des femmes parmi les autorités de l'enseignement secondaire ».

Ce comité a nommé une commission exécutive dont la présidence a été confiée au professeur R. C. Jebb. de Cambridge, membre du Parlement, que plusieurs lecteurs de la *Revue* ont entendu au dernier Congrès d'Enseignement supérieur, où sa communication relative à l'Extension universitaire en Angleterre a été des plus remarquées.

Le but de ce comité est d'agir sur l'opinion publique, sur le Parlement

et sur les pouvoirs locaux, afin d'obtenir le droit pour les femmes de siéger parmi les autorités chargées d'administrer les fonds consacrés à l'enseignement secondaire et technique. Le rapport de la Commission royale de l'enseignement secondaire a, en effet, émis le vœu que non seulement les femmes fussent éligibles à ces fonctions, mais encore qu'un certain nombre de sièges leur fût réservé; il y va de l'intérêt de l'enseignement secondaire des jeunes filles qui, sans cette mesure, court risque d'être négligé dans le plan général d'organisation de l'enseignement secondaire en Angleterre.

Faire connaître ce vœu, agir dans ce sens par la voie de la presse périodique, par des publications, conférences, etc., tel est le projet du Comité.

Tous les hommes qui s'intéressent à l'enseignement secondaire en général, et à l'enseignement secondaire des jeunes filles en particulier, ne pourront qu'approuver cette initiative.

Ecosse

L'affiliation de « University College », Dundee, à l'Université de Sainte Andrews vient d'être scellée par une visite solennelle faite à Dundee, le 25 octobre, par M. James Stuart, recteur de l'Université. Des discours intéressants ont été échangés à cette occasion entre le recteur et Lord Balfour de Burleigh, récemment élu chancelier de l'Université de Saint-Andrews. Les deux orateurs ont insisté sur les dommages considérables causés au commerce anglais par le développement industriel et commercial de l'Allemagne. Ce développement paraît dû surtout à l'importance accordée dans les Universités allemandes à l'enseignement des sciences appliquées; c'est grâce à l'excellente organisation de leurs laboratoires que les chimistes allemands ont privé la Grande Bretagne du commerce de l'indigo.

Les deux orateurs ont fait un chaleureux appel à leurs concitoyens pour la création dans les Universités écossaises de nouveaux enseignements, particulièrement dans l'ordre des sciences chimiques et des sciences naturelles. Ils ont demandé aussi l'établissement à Dundee d'une chaire de langue et de littérature allemandes.

Une réunion d'habitants de Glasgow, tenue le 31 octobre, a décidé de donner un nouveau développement à l'Université de cette ville, principalement dans le département des sciences physiques et de la médecine. Les dépenses de construction et d'aménagement des bâtiments jugés nécessaires pour les nouveaux enseignements ont été évaluées à 100.000 livres sterling, sur lesquelles 52.000 livres sterling, ont été souscrites en quelques semaines. Un donateur a souscrit en outre, 10.000 livres sterling pour la dotation d'une chaire.

La présence à cette réunion du lord Provost de Glasgow, du duc d'Argyll, de lord Elgin, de lord Reay, du principal Story et du Sollicitor général pour l'Ecosse, qui tous ont pris part à la discussion, témoigne de l'intérêt que le pays tout entier porte à la prospérité d'une Université dont la splendide installation a fait l'admiration de tous les Français qui ont visité l'Ecosse.

Belgique

La personnification civile des Universités. — D'après certaines informations, le gouvernement aurait pris la résolution de présenter au Parlement un projet de loi accordant la personnalité civile aux Universités libres de Bruxelles et de Louvain. Le monde universitaire est en général favorable à cette innovation ; et parmi les partis politiques le seul qui se soit naguère opposé en principe à cette réforme — nous voulons parler du parti libéral — lui semble aujourd'hui beaucoup plus favorable.

La situation des deux Universités libres de Belgique est extrêmement bizarre. Elles existent depuis 1834, elles délivrent des diplômes ouvrant l'entrée de toutes les carrières libérales, y compris le professorat de l'enseignement secondaire public. Et cependant elles ne sont rien au point de vue légal. Elles ne sont ni des sociétés commerciales, ni des sociétés civiles valables, ni des personnes juridiques. Elles correspondent, traitent, négocient, même avec les pouvoirs publics ; elles reçoivent, elles paient ! mais il est impossible de déterminer à quelle personnalité appartiennent les droits qu'elles acquièrent, quel est le débiteur des obligations qu'elles contractent. Les dons, les legs qui constituent leur patrimoine, sont faits d'une manière détournée à leurs gérants ; ou, comme c'est le cas à Bruxelles, à l'administration de la capitale, propriétaire des Instituts scientifiques dont l'Université a l'usage.

L'action de la personnalité civile supprimerait ces difficultés et ces détours ; et il est certain qu'il contribuerait, en donnant des assises légales aux Universités libres, à assurer leur avenir et à accroître leur prospérité.

Mais il y a des divergences d'opinions relatives aux caractères juridiques à donner aux Universités, revêtues de la personnalité civile.

Les professeurs de Louvain soutiennent que si les Universités libres deviennent des personnes publiques, elles seront à la merci de l'Etat. Il faut en faire des associations, d'après l'un des types des sociétés commerciales ou d'après un sixième type à créer : l'association à but non lucratif, possédant les éléments de la personnalité civile, avec des limites à sa faculté de posséder et d'acquérir des immeubles. Les professeurs de Bruxelles tiennent plutôt pour l'Université personne publique. Pour eux une Université est un établissement d'utilité publique et non une association. La personnalité civile doit avoir pour objet de la faire bénéficier de la perpétuité des établissements d'utilité publique. Un groupe d'individus, une association, ne peuvent créer un être fictif perpétuel. Il y faut l'intervention du pouvoir législatif. Au surplus, il ne faut pas craindre l'ingérence de l'Etat. La loi peut réduire au minimum le contrôle des pouvoirs publics.

Nous saurons peut-être bientôt pour laquelle de ces deux théories a incliné le gouvernement.

Les Universités populaires. — Jusqu'en ces derniers mois, la Belgique, qui compte plusieurs œuvres d'Extension universitaire, ne possédait pas d'Université populaire. Il en existe maintenant trois, à notre connais-

sance, la première dans l'ordre chronologique a été fondée au printemps à Schaerbeek, faubourg de Bruxelles, par des étudiants de l'Université ; la seconde vient de s'ouvrir dans un autre faubourg, à Saint-Gilles, avec l'appui de l'administration commerciale ; la troisième a été installée à Mons, chef-lieu du Hainaut. Ces créations sont naturellement trop récentes pour qu'il soit permis d'en apprécier la valeur. Disons seulement qu'elles sont organisées sur le modèle des U. P. parisiennes. Des conférences (et plus tard des cours d'Extension) y sont données ; elles possèdent des locaux permanents et de petites bibliothèques.

Nous ferons prochainement l'analyse des documents sur l'enseignement de l'agriculture à la caserne, qu'a bien voulu nous envoyer le Ministère belge.

France

Les boursiers de Facultés. — Nous rappelons qu'une pétition, revêtue de plus de 800 signatures, a été remise à M. le ministre de l'Instruction publique, par le bureau de l'Association des anciens élèves de la Faculté des lettres de Paris. Les professeurs du Collège de France, des Facultes et des Ecoles d'enseignement supérieur, des lycées, des collèges et des écoles supérieures, les inspecteurs d'Académie, les proviseurs, les censeurs et les répétiteurs qui l'ont signée, demandent que trois années au moins de bourse, à partir de vingt ans, leur soient comptées pour la retraite et l'avancement, comme sont comptées, à partir de vingt ans, les années des futurs professeurs, élèves des Ecoles normales primaires, des Ecoles de Fontenay-aux-Roses, de Saint-Cloud et de Sèvres, de l'Ecole Normale supérieure. Ils font remarquer que les bourses leur ont été concédées à la suite d'un concours, qu'ils ont dû comme les élèves de l'Ecole Normale supérieure, être assidus aux cours et conférences, fournir un travail régulier ; qu'ils subissent devant le même jury les épreuves de licence, d'agrégation, de doctorat, qu'ils ont fait les mêmes études, obtenu les mêmes grades et diplômes, qu'ils remplissent les mêmes fonctions.

M. Maurice Faure, rapporteur du budget, reconnaissait déjà, il y a deux ans « qu'il n'est pas juste d'établir, pour la retraite, une distinction entre les professeurs, anciens boursiers et les professeurs anciens élèves de l'Ecole Normale supérieure ». M. le ministre de l'Instruction publique a promis l'an dernier, à M. Expert-Besançon, de régler la question.

Le bureau de l'Association des anciens élèves de la Faculté des lettres de Paris a vu à nouveau M. le ministre de l'Instruction publique et M. Maurice Faure, rapporteur du budget pour 1902. Mais il faudrait que les professeurs intéressés, comme leurs anciens maîtres, prissent la peine d'expliquer aux sénateurs et aux députés qu'ils connaissent combien cette réclamation est juste et combien il importe, au recrutement de nos facultés des lettres et des sciences dans les départements, qu'elle soit enfin accueillie.

Une objection nous a été adressée, qui ne doit pas rester sans réponse « J'ai refusé, nous écrit un professeur, de concourir autrefois pour une bourse que j'aurais pu obtenir comme les camarades avec lesquels j'ai été reçu agrégé, parce que la situation pécuniaire de ma famille me per-

mettait de continuer mes études à mes frais. Aurai-je donc, en raison de ce scrupule qui venait peut-être d'un excès de délicatesse, trois ans de services en moins que les camarades dont j'ai partagé les études, les examens et les concours » ?

Il serait facile de donner satisfaction à cette réclamation nouvelle. Il suffirait de laisser concourir, pour les bourses de licence, tous les étudiants qui ont fait les études requises. On distribuerait comme aujourd'hui les bourses aux étudiants admis, dont les familles n'ont pas de fortune. On donnerait le titre de boursier ou un titre analogue à ceux qui seraient admis et n'ont pas besoin d'argent. Les uns et les autres auraient les mêmes obligations de travail, d'assiduité, et devenus professeurs ou répétiteurs, après avoir été reçus licenciés ou agrégés, n'auraient qu'à fournir à l'administration une attestation de leur ancienne Faculté, établissant qu'ils les ont remplies, pour être assimilés comme les boursiers effectifs, aux élèves des Ecoles normales, devenus instituteurs ou professeurs.

Contre-assurance universitaire. — Plusieurs réunions de la Commission d'organisation et du bureau ont eu lieu sous la présidence de M. Brouardel, assisté de M. Emile Bourgeois. La Société est maintenant toute prête à fonctionner. Les statuts et les instructions utiles pour le fonctionement et pour la propagande seront adressés, à bref délai, à tous les adhérents. Le bureau de la Contre-Assurance prie les groupes départementaux de la Société d'enseignement supérieur de contribuer à la faire connaitre aux membres des trois ordres d'enseignement.

Société d'histoire moderne. — Le jeudi 30 octobre la Société s'est réunie à l'Ecole pratique des Hautes-Etudes sous la présidence de M. Gabriel Monod qui a installé le bureau élu dans la réunion précédente. On a achevé l'examen des statuts qui ont été définitivement adoptés. Puis M. Bloch a fait une communication fort bien accueillie sur l'utilité qu'il y aurait à obtenir la collaboration effective et éclairée des sociétés savantes et des instituteurs primaires, pour recueillir des documents et pour constituer des monographies. La *Société d'enseignement supérieur* et la *Revue internationale de l'Enseignement* ont trop souvent insisté sur ce point pour ne pas donner leur adhésion aux propositions de M. Bloch. Des observations ont été présentées par MM. Aulard, Carré, Milhaud, etc., et, sur la proposition de M. Emile Bourgeois, la discussion a été renvoyée à la réunion de décembre.

Ecole des Hautes-Etudes sociales. — Les cours ont été ouverts le 6 novembre par une conférence de M. Léon Bourgeois. La séance, présidée par M. Alfred Croiset, a été des plus intéressantes. Un public, nombreux et choisi, a entendu la première des trois leçons de M. Léon Bourgeois sur l'idée de solidarité et ses conséquences sociales. Le conférencier a montré que la solidarité, qui fait d'nn organisme un agrégat obéissant aux lois d'interdépendance de l'évolution, doit, dans cet organisme contractuel que forme la société humaine, aboutir, par l'utilisation des lois naturelles, à assurer le règne de la justice. La nature, a-t-il dit, fait des débiteurs insolvables et des créanciers impayés ; nous devons changer

tout cela, renoncer au laisser faire et au laisser passer, ne pas attendre le monde des économistes plus que le monde des religions, mais faire sortir dès à présent la solidarité morale de la solidarité physique.

La discussion s'engagera le jeudi 14 novembre. D'autres conférences seront faites par MM. Duclaux, *La Solidarité biologique*; Darlu, *Solidarité et Morale individuelle*; Boutroux, *Morale et Solidarité*; Xavier Léon, *Le fondement rationnel de la Solidarité*; Gide, *La Solidarité économique*; Lafontaine, *Socialisme et Solidarité*; Rauh, *Propriété individuelle et propriété solidaire*; Buisson, *La Solidarité à l'école.*

D'autres conférences, présidées également par M. A. Croiset, porteront sur l'éducation des facultés de l'esprit dans l'enseignement des lycées. Elles seront faites par MM. Malapert, Flot, Clairin, Henri Bernès, Gidel, Bioche, Mangin. Une série d'exposés suivis de discussions, présidée par M. Alfred Croiset, portera sur les Universités populaires. MM. Jacqiot, Buisson, Bardoux, Mantoux, Henri Hauser, Ch. Gide, Ch. Guieysse y prendront successivement la parole. Des cours, conférences et visites, pour l'enseignement de l'histoire de l'art, auront lieu sous la direction de M. H. Lemonnier.

Parmi les autres cours de l'Ecole des Hautes Etudes sociales, nous relevons les indications suivantes : MM. Anatole Leroy-Beaulieu, *Nationalisme et Internationalisme*; P. Vidal de la Blache, *Les conditions géographiques des faits sociaux*; Georges Renard, *Etudes et travaux sur l'histoire du travail*; G. Bloch, *Questions d'histoire ancienne*; H. Hauser, *Histoire sociale, époque de la Renaissance et de la Réforme*; Vilfredo Pareto, *Les doctrines d'économie politique pure*; E. Fournière, *Les théories sociales en France dans la première moitié du XIXe siècle*; Maurice Wolf, *L'éducation sociale en Allemagne*; Paul Strauss, *L'assistance publique de Paris*; Ch. Seignobos, *Les conditions de la vie politique en France sous la troisième République*: Duclaux, *Hygiène sociale, etc, etc.*

Cité coopérative universitaire. — M. Iven, secrétaire, a fait une première réunion où l'on s'est entretenu de la question du local et de la question des fonds. On s'est mis d'accord sur les avantages qu'il y a à constituer immédiatement l'association dans le local même de la Résidence Universitaire, 95 boulevard St-Michel et à ne constituer une véritable coopérative qu'après réussite de l'expérience tentée en ce moment au boulevard St-Michel.

Bordeaux, *Institut colonial.* — Le 12 juillet 1901, un arrêté ministériel approuvait la délibération du Conseil de l'Université de Bordeaux, instituant un diplôme de médecin colonial de cette Université. Ce diplôme devait être délivré : 1° aux docteurs en médecine français, médecins civils et militaires, médecins de la marine et des colonies, médecins de colonisation et des administrations coloniales, médecins d'émigration et médecins sanitaires maritimes, médecins des missions; 2° aux étrangers pourvus du doctorat universitaire, mention *médecine*; 3° aux étrangers pourvus d'un diplôme médical dont l'équivalence avec le doctorat universitaire français, mention *médecine*, aura été admise par la Faculté

mixte de médecine et de pharmacie de Bordeaux. Les épreuves devaient comprendre : 1° une épreuve clinique spécialement afférente à la pathologie exotique ; 2° une épreuve pratique sur les manipulations et démonstrations faites pendant la scolarité ; 3° un examen oral portant sur l'ensemble des matières enseignées en vue du diplôme.

La Faculté a organisé le nouvel enseignement pour l'année scolaire 1901-1902. Nous le ferons connaître à nos lecteurs dans le prochain numéro de la *Revue*.

FÉCAMP. — Notre collaborateur M. Louis Bréhier a fait, sous le patronage de la municipalité une conférence populaire, le dimanche 27 octobre, sur la question d'Orient. Elle a été fort bien accueillie et elle est la première d'une série à laquelle nous souhaitons le même succès.

GRENOBLE. — L'Université de Grenoble a organisé les cours de droit romain de manière à ce que les étudiants prussiens puissent les fréquenter pendant un semestre qui leur sera compté en Prusse, parce qu'ils correspondent à ceux que prescrit le règlement d'études prussien du 18 janvier 1897.

LYON. — La Société nationale d'éducation de Lyon met au concours entre les directeurs ou directrices, adjoints ou adjointes de l'enseignement libre laïque de France, la question suivante :

Situation actuelle de l'enseignement libre laïque, primaire et secondaire, quels sont les meilleurs moyens de le développer ?

Un prix de cent francs sera attribué au meilleur mémoire inédit sur ce sujet. Les mémoires doivent être adressés franco, avant le 1er avril 1902, à M. Louis Bourdin, rue d'Alsace, 7, à Lyon.

VENDÔME. — De concert avec les professeurs de langues vivantes du lycée, le Proviseur a demandé à M. le Recteur l'autorisation d'admettre au lycée un jeune universitaire allemand, qui compléterait l'enseignement en faisant converser en allemand leurs meilleurs élèves. Il serait accepté au pair, logé, nourri, traité comme un répétiteur. Les professeurs seraient à sa disposition pour l'aider dans l'étude du français. MM. Gréard et Leygues ont trouvé l'idée bonne et nous avons été prié de demander, pour un prochain délai, un jeune homme de 22 à 30 ans qui accepterait ces conditions. Nous avons écrit à un certain nombre de nos correspondants en Allemagne. Nous prions ceux qui désireraient bénéficier de cette offre, de nous adresser demande et références, 6 rue Sainte-Beuve, et nous signalons à tous nos chefs d'établissement scolaire cette initiative, qui peut donner les plus heureux résultats.

NOMINATIONS, PROMOTIONS (1)

(*suite*)

Décembre 1900 à août 1901

Est approuvée l'élection faite par l'Académie des Beaux-Arts de M. VENTURI, de Milan, comme associé étranger (5 avril). — Congé du 1er novembre 1901 au 31 octobre 1903, à M. TESTOUD, professeur de droit civil à Grenoble, (4 avril) ; M. PERCEROU, agrégé près la Faculté de droit de l'Université de Lille, est transféré, en la même qualité, à la Faculté de droit de l'Université de Dijon ; M. PERCEROU, agrégé près la Faculté de droit de l'Université de Dijon, est en outre, chargé jusqu'à la fin de l'année scolaire 1900-1901, d'un cours de droit criminel (5 avril). — Un congé, du 1er avril au 30 novembre 1901, est accordé, sur sa demande et pour raisons de santé à M. ABELOUS, professeur de physiologie ; M. BARDIER, agrégé est chargé en outre du 1er avril au 30 novembre 1901, d'un cours de physiologie, à la Faculté de médecine et de pharmacie de Toulouse (12 avril) ; M. CHARTIER, professeur de clinique médicale, est admis, sur sa demande et par application de l'article 11, § 4 de la loi du 9 juin 1853, à faire valoir ses droits à une pension de retraite et nommé professeur honoraire ; M. OLLIVE, professeur d'hygiène et de médecine légale est nommé sur sa demande, professeur de clinique médicale, à l'Ecole de Nantes (15 avril) ; M. HASENFRATZ (Victor-Emile), chargé provisoirement des fonctions de préparateur à la chaire de chimie appliquée aux corps organisés du Muséum d'histoire naturelle, est nommé titulaire de cet emploi, (20 mars) ; M. BARBILLION (Louis), docteur ès-sciences, est nommé préparateur du laboratoire de recherches physiques, dirigé pur M. Lippmann, à l'Ecole pratique des Hautes-Etudes (20 mars) ; M. DUCHESNE (Louis), membre de l'Académie des Inscriptions et Belles-Lettres, directeur de l'Ecole française de Rome, est maintenu dans ses fonctions, pour une nouvelle période de six années, (2 avril) ; M. BONNECARRÈRE, docteur en droit, est chargé du 16 avril au 31 octobre 1901, d'un cours de droit criminel, à la Faculté de droit de Lille, (15 avril) ; M. SAINT-LOUP, professeur de mécanique rationnelle et appliquée à la Faculté des sciences de l'Université de Besançon, est nommé du 1er janvier 1901 au 30 novembre 1901, assesseur du doyen ; M. DROZ, professeur de littérature française à la Faculté des lettres de l'Université de Besançon, est nommé assesseur du doyen, (28 mars). — Un congé, du 16 avril au 31 octobre 1901, est accordé sur sa demande et pour raison de santé, à M. MONOYER, professeur de physique médicale ; M. BORDIER agrégé est chargé, en outre, pendant le second semestre de l'année scolaire 1900-1901, d'un cours de physique médicale à la Faculté de Lyon, (18 avril) : M. MÉRIMÉE, professeur de langue et littérature espagnoles, est

(1) Voir la *Revue* du 15 septembre et du 15 octobre 1901.

nommé doyen de la Faculté des lettres de Toulouse pour trois ans, à partir du 10 mai 1901, (22 avril) ; M. Martin, inspecteur d'académie à Mézières, en congé, est admis sur sa demande à faire valoir ses droits à une pension de retraite (24 avril). — Est approuvée l'élection, faite par l'Académie des sciences, de M. Zeiller, membre titulaire dans la section de botanique, (1er mai). — La Commission de publication des inventaires, rattachée au Comité des travaux historiques et scientifiques, et composée ainsi qu'il suit : Président, M. Héron de Villefosse, de l'Institut, président de la section d'archéologie du Comité ; Membres, MM. Babelon, de l'Institut, membre de la section d'archéologie du Comité ; Bertrand (Alexandre), de l'Institut, président honoraire de la section d'archéologie du Comité ; Guiffrey, de l'Institut, membre de la section d'archéologie du Comité, de Lasteyrie (Robert), de l'Institut, membre de la section d'archéologie du Comité ; Omont (Henri), de l'Institut, membre de la section d'histoire et de philologie du Comité ; Prou (Maurice), membre de la section d'archéologie du Comité ; Saglio, de l'Institut, vice-président de la section d'archéologie du Comité ; Servois (Gustave), membre de la section d'histoire et de philologie du Comité, (3 mai) ; M. Dejerine, agrégé, est nommé professeur d'histoire de la médecine et de la chirurgie à la Faculté de médecine de l'Université de Paris (7 mai) ; M. Vèzes, maître de conférences de chimie à la Faculté des sciences de Bordeaux, est nommé professeur de chimie minérale (7 mai) ; M. Gérard-Varet, docteur ès lettres chargé d'un cours de philosophie à la Faculté des lettres de Dijon, est nommé professeur de philosophie (7 mai) ; M. Collet, professeur de calcul différentiel et intégral est nommé doyen pour trois ans de la faculté des sciences de Grenoble ; Un congé de trois mois à partir du 16 avril 1901 est accordé, sur sa demande et pour raisons de santé, à M. Astor, professeur de mécanique (4 mai) ; Un congé. du 1er mai au 31 octobre 1901, est accordé, sur sa demande et pour raisons de santé à M. Pierret, professeur de clinique des maladies mentales à Lyon ; M. Paviot, agrégé, y est chargé, en outre, du 1er mai au 31 octobre 1901, d'un cours de clinique des maladies mentales (4 mai) ; M. Lacour, maître de conférences de mathématiques à la Faculté des sciences de l'Université de Nancy, est nommé professeur de calcul différentiel et intégral (7 mai) ; Un congé du 1er avril au 31 octobre 1901 est accordé, sur sa demande et pour raisons de santé, à M. Chalot, professeur de clinique chirurgicale à Toulouse ; M. Cestan, agrégé y est chargé, en outre du 1er avril au 31 octobre 1901, d'un cours de clinique chirurgicale, (4 mai) ; M. Monnier (Urbain-Jean-Marie), suppléant des chaires de pathologie et de clinique médicales à Nantes, est nommé professeur d'hygiène et de médecine légale (4 mai) ; M. Sauné (Stéphane-Victor), pharmacien de première classe, est institué, pour une période de neuf ans, suppléant des chaires de physique et de chimie à Amiens (7 mai) ; M. Morin, suppléant des chaires de physique et de chimie à Besançon, est prorogé pour trois ans, dans ses fonctions, à dater du 20 novembre 1901 (6 mai) ; M. Diétrich (Marie-Edmond-Eugène-Bernard), docteur en Médecine, est institué, pour une période de neuf ans, chef des travaux de physiologie à Besançon (7 mai) ; M. Picon, préparateur de physique et de chimie au lycée de Nantes, est nommé, en outre, préparateur de chimie à l'Ecole préparatoire à l'enseignement supérieur des sciences et des lettres de cette ville (6 mai). — Est approuvée l'élection, faite par l'Académie des Inscriptions et Belles-Lettres, de M. Charles Joret, pour

remplir la place d'académicien libre (6 mai) ; M. ABRANT (Louis), docteur en médecine, est institué, pour une période de neuf ans, chef des travaux de médecine opératoire à Dijon (10 mai). — Est approuvée l'élection faite par l'Académie des Sciences morales et politiques de M. RENAULT, membre titulaire dans la section de législation, droit public et jurisprudence (21 mai). — Est approuvée l'élection faite par l'Académie des Beaux-Arts de M. AYNARD, membre libre (21 mai). — Est approuvée l'élection faite par l'Académie des Sciences de M. LAVERAN, membre titulaire, dans la section de médecine et de chirurgie, (22 mai) ; M. LARDENNOIS, docteur en médecine, est institué, pour neuf ans, suppléant des chaires de pathologie et de clinique chirurgicales et de clinique obstétricale, à Reims (18 mai). — Est approuvée l'élection faite par l'Académie des Inscriptions et Belles-Lettres de M. JULES LAIR, pour remplir la place de membre libre, (27 mai). — Est approuvée l'élection faite par l'Académie des Sciences morales et politiques, de M. FAGNIEZ, pour remplir la place de membre titulaire, dans la section d'histoire générale et philosophique (27 mai). — *Bibliothèque nationale. — Département des imprimés.* — M. LEDOS, sous-bibliothécaire de 2e classe, est nommé sous-bibliothécaire de 1er classe ; MM. CHAMPORIN et BATIFFOL, sous-bibliothécaires de 3e classe, sont nommés sous-bibliothécaires de 2e classe ; — *Département des estampes.* — M. MOUREAU, sous-bibliothécaire de 3e classe est nommé sous-bibliothécaire de 2e classe (25 mai) ; — M. BAILLOT, inspecteur d'académie à Privas, est nommé à Mézières (29 mai) ; M. KILIAN, professeur de géologie à la Faculté des sciences de Grenoble est nommé assesseur du doyen (24 mai) ; M. GAUCHER, pharmacien supérieur de 1re classe est chargé jusqu'au 31 octobre 1904, des fonctions d'agrégé (section d'histoire naturelle), à Montpellier ; M. SOLIRÈNE (Louis-Marie-Jean-Armand-Joseph), licencié ès sciences, pharmacien de 1re classe y est nommé, jusqu'à la fin de l'année scolaire 1900-1901, chef des travaux d'histoire naturelle (24 mai). — Un congé, du 15 mai au 31 octobre 1901, est accordé, sur sa demande à M. LLAGUET suppléant de la chaire de pharmacie et de matière médicale à Poitiers (24 mai) ; M. TERMIER (Joseph-Pierre-Marie), docteur en médecine, est institué, pour une période de neuf ans suppléant des chaires de pathologie et de clinique chirurgicales, et de clinique obstétricale, à Grenoble (25 mai) ; M. BONET-MAURY, professeur d'histoire ecclésiastique à la Faculté de théologie protestante de l'Université de Paris est nommé assesseur (12 juin) ; M. DEFARGE pharmacien de 1re classe, est institué pour une période de neuf ans, chef des travaux chimiques à l'Ecole de Marseille (12 juin) ; M. PÉRY (Guillaume-Marie-Augustin-Georges), bibliothécaire de la Faculté de médecine de l'Université de Bordeaux, est admis, sur sa demande et pour cause d'infirmités, à faire valoir ses droits à une pension de retraite et nommé bibliothécaire honoraire ; Ces décisions auront leur effet à dater du 1er août 1901 (8 juin) ; M. PARIS (Bruno-Paulin-Gaston) est nommé administrateur du Collège de France, pour une nouvelle période de trois ans ; M. LEVASSEUR (Pierre-Emile), professeur de géographie, histoire et statistique économiques au Collège de France, est nommé vice-président de l'assemblée des professeurs de cet établissement, pour une période de trois ans, à dater du 22 mai 1901 ; M. RIBOT (Théodule-Armand-Ferdinand-Constant), professeur de psychologie expérimentale au Collège de France, est admis, sur sa demande et pour ancienneté d'âge et de services, à faire valoir ses droits à une pension de retraite, à dater du 1er novembre 1901 (22 mai) ;

M. Ménégoz est nommé doyen pour trois ans de la Faculté de théologie protestante (5 juin).

Est approuvée l'élection faite, par l'Académie de médecine, de M. Chantemesse, pour remplir la place de membre titulaire dans la section d'hygiène publique, médecine légale et police médicale (19 juin) ; est approuvée l'élection faite, par l'Académie de médecine, de M. Troisier, pour remplir la place de membre titulaire dans la section de pathologie médicale (26 juin) ; est approuvée l'élection faite, par l'Académie des Beaux-Arts, de M. Orchardson, de Londres, pour remplir la place d'associé étranger (20 juin) ; M. Guerbet, pharmacien de 1re classe, est institué pour neuf ans suppléant de la chaire de pharmacie et matière médicale à Rouen (26 juin) ; un nouveau congé d'un mois est accordé, sur sa demande et pour raisons de santé, à M. Szymanski, inspecteur d'académie en résidence à Nice (26 juin) ; M. Sigalas, agrégé près la Faculté mixte de médecine et de pharmacie de l'Université de Bordeaux, est nommé professeur de physique pharmaceutique (26 juin) ; M. Col (Marc-Alphonse), pharmacien de première classe, licencié ès sciences naturelles, est institué, pour une période de neuf ans, suppléant de la chaire de pharmacie et matière médicale à Clermont (3 juillet) ; est approuvée l'élection faite, par l'Académie de médecine, de M. Bureau, pour remplir la place de membre titulaire, dans la section de thérapeutique et d'histoire naturelle médicale (4 juillet) ; M. Lichtenberger, professeur de littérature étrangère à la Faculté des lettres de Paris, est nommé professeur de langue et littérature allemandes ; M. Janet, chargé d'un cours complémentaire de physique à la Faculté des sciences de Paris, est nommé professeur de physique (enseignement préparatoire au certificat d'études physiques, chimiques et naturelles) (4 juillet) ; M. Joannis, chargé d'un cours complémentaire de chimie à la Faculté des sciences de Paris, est nommé professeur de chimie (enseignement préparatoire au certificat d'études physiques, chimiques et naturelles) (4 juillet) ; M Goblot, chargé de cours de philosophie à la Faculté des lettres de Caen, est nommé professeur de philosophie (4 juillet) ; M. Chavastelon, maître de conférences de chimie à la Faculté des sciences de Clermont, est nommé professeur adjoint à ladite Faculté (4 juillet) ; M. des Essarts, professeur de littérature française, est nommé doyen pour trois ans, à Clermont, à partir du 14 septembre 1901 (6 juillet) ; M. Navarre, maître de conférences de langue et littérature grecques à la Faculté des lettres de Toulouse, est nommé professeur adjoint (4 juillet) ; M. Egger, professeur de philosophie à la Faculté des lettres de Nancy, est chargé d'un cours complémentaire de philosophie à la Faculté des lettres de Paris (3 juillet) ; M. Piédelièvre, agrégé, chargé de cours à la Faculté de droit de Paris, y est nommé professeur de droit civil ; M. Landouzy, professeur de thérapeutique à la Faculté de médecine de Paris y est nommé, sur sa demande, professeur de clinique médicale (10 juillet) ; M. Gauckler, professeur de droit civil à la Faculté de droit de Nancy y est nommé, sur sa demande, professeur de droit romain (10 juillet) ; M. Gény, professeur de droit civil à Dijon, est nommé, sur sa demande, professeur de droit civil à Nancy (10 juillet) ; M. Capra, professeur au lycée de Carcassonne, agrégé d'histoire, est nommé inspecteur d'académie, à Privas (18 juillet) ; M. de Lapersonne, professeur de clinique ophtalmologique à la Faculté mixte de médecine et de pharmacie de Lille, est nommé professeur de clinique ophtalmologique à la Faculté

de médecine de Paris (14 juillet) ; M. Caullery, chargé d'un cours de zoologie à la Faculté des sciences d'Aix-Marseille, est nommé professeur de zoologie (14 juillet) ; M. Recoura, professeur de chimie à la Faculté des sciences de Dijon, est nommé, sur sa demande, professeur de chimie à la Faculté des sciences de Grenoble (14 juillet) ; M. de Lapersonne, ancien doyen de Lille est nommé doyen honoraire (18 juillet) ; M. Combemale, professeur de clinique médicale à Lille, est nommé doyen, pour trois ans (18 juillet) ; M. Weill, agrégé, chargé d'un cours complémentaire de clinique des maladies des enfants à la Faculté mixte de médecine et de pharmacie de Lyon, est nommé professeur de clinique des maladies des enfants (*Fondation de l'Université de Lyon*) (14 juillet) ; par arrêté du Recteur de l'Académie de Lyon, pris en exécution de l'article 14 du décret du 21 juillet 1897, M. Zimmermann, agrégé d'histoire, est nommé maître de conférences d'histoire et géographie coloniales à la Faculté des lettres (*Fondation de l'Université de Lyon*) (20 juillet) ; M. Souriau, professeur de philosophie à la Faculté des lettres d'Aix-Marseille, est nommé, sur sa demande, professeur de philosophie à la Faculté des lettres de Nancy (14 juillet) ; M. Godfrin, professeur de matière médicale à l'Ecole supérieure de pharmacie de Nancy y est nommé, sur sa demande, professeur d'histoire naturelle (14 juillet) ; M. Abel Lefranc est nommé maître de conférences d'histoire littéraire de la Renaissance à la section des sciences historiques et philologiques de l'École pratique des Hautes-Études, en remplacement de M. Pierre de Nolhac maintenu en qualité de directeur d'études sans traitement (18 juillet) ; M. Ch. V. Langlois, professeur adjoint à la Faculté des lettres de l'Université de Paris, est nommé archiviste de l'office d'informations et d'études ; M. Friedel (Victor-Henri), licencié ès lettres, est nommé sous-archiviste de l'office d'informations et d'études (15 juillet) ; M. Yon, inspecteur d'académie à Montpellier, est admis, sur sa demande, à faire valoir ses droits à une pension de retraite, pour cause d'ancienneté d'âge et de services, à partir du 1er octobre 1901 (20 juillet) ; M. Panas, professeur, est admis, sur sa demande, à faire valoir ses droits à une pension de retraite, à partir du 1er mai 1901, pour cause d'ancienneté d'âge et de services ; par suite de nécessités de service, M. Panas cessera ses fonctions le 1er novembre 1901 ; M. Panas est nommé professeur honoraire.

Sont admis à faire valoir leurs droits à une pension de retraite, à partir du 1er mai 1901, pour cause d'ancienneté d'âge et de services : MM. Jaccoud, professeur à la Faculté de médecine de l'Université de Paris ; Lederlin, professeur à la Faculté de droit de l'Université de Nancy ; Saint-Loup, professeur à la Faculté des sciences de l'Université de Besançon ; Durrande, professeur à la Faculté des sciences de l'Université de Poitiers ; par suite de nécessités de service, ces professeurs cesseront leurs fonctions : MM. Jaccoud et Lederlin, le 1er novembre 1901 ; Durrande, le 17 novembre 1901 ; Saint-Loup, le 1er décembre 1901 ; MM. Jaccoud, Lederlin, Durrande et Saint-Loup sont nommés professeurs honoraires (28 mars) ; M. Bellamy, professeur à l'École de plein exercice de médecine et de pharmacie de Rennes, est admis, sur sa demande et pour cause d'ancienneté d'âge et de serviees, à faire valoir ses droits à une pension de retraite à partir du 1er mai 1901 ; par suite de nécessités de service, M. Bellamy cessera ses fonctions le 1er novembre 1901 ; M. Bellamy est nommé professeur honoraire (28 mars).

Sont admis à faire valoir leurs droits à une pension de retraite, à partir du 1er mai 1901, pour cause d'ancienneté d'âge et de services : MM. Chabaneau, chargé de cours complémentaire à la Faculté des lettres de Montpellier ; Raimbault, professeur à l'École préparatoire de médecine et de pharmacie d'Angers; Tinel, professeur à l'École préparatoire de médecine et de pharmacie de Rouen ; par suite de nécessités de service : MM. Chabaneau, Raimbault et Tinel cesseront leurs fonctions le 1er novembre 1901 ; MM. Raimbault et Tinel sont nommés professeurs honoraires ; M. Guibal, professeur d'histoire à la Faculté des lettres d'Aix-Marseille, est admis, sur sa demande et pour cause d'ancienneté d'âge et de services, à faire valoir ses droits à une pension de retraite, à partir du 1er novembre 1901 ; sur sa demande, M. Guibal cessera ses fonctions le 1er novembre 1901, M. Guibal est nommé professeur honoraire (19 juin).

Sont chargés, pour l'année scolaire 1901-1902, de cours dans les Facultés des Universités ci-après désignées (30 juillet). — Aix-Marseille : M. Schoen, agrégé d'allemand, littérature étrangère. — Besançon : MM. Fournier, docteur ès sciences, géologie et minéralogie ; Andrade, docteur ès sciences, mécanique rationnelle et appliquée. — Bordeaux : MM. Cousin, docteur ès sciences, calcul infinitésimal ; Marion, docteur ès lettres, histoire moderne ; Masqueray, docteur ès lettres, langue et littérature grecques ; Dufourcq, docteur ès lettres, histoire du moyen-âge. — Caen : M. Barbeau, agrégé d'anglais, langue et littérature anglaises. — Clermont : M. Bréhier, docteur ès lettres, histoire et géographie de l'antiquité et du moyen-âge. — Grenoble : MM. Léger, docteur ès sciences, zoologie ; Colardeau, agrégé des lettres, langue et littérature grecques. — Lyon : MM. Holleaux, agrégé d'histoire, antiquités grecques et latines ; Lespagnol, agrégé d'histoire, géographie. — Nancy : M. Pariset, docteur ès lettres, histoire. — Poitiers : M. Padé, docteur ès sciences, mécanique rationnelle et appliquée.

Sont nommés, à partir du 1er novembre 1901, maîtres de conférences dans les Facultés des Universités ci après désignées. — Paris : MM. Leduc, docteur ès sciences, physique ; Haug, docteur ès sciences, géologie ; Matruchot, docteur ès sciences, botanique ; Hadamard, docteur ès sciences, mathématiques. — Bordeaux : M. Vigouroux, docteur ès sciences, chimie industrielle. — Clermont : M. Chevastelon, docteur ès sciences, chimie. — Dijon : M. Bagard, docteur ès sciences, physique.

Sont nommés chargés de cours complémentaires dans les Facultés des Universités ci-après désignées, pour l'année scolaire 1901-1902. — Paris : MM. Riban, maître de conférences, analyse chimique quantitative ; Raffy, docteur ès sciences, maître de conférences, éléments d'analyse et de mécanique ; Andoyer, maître de conférences, astronomie mathématique ; Diehl, professeur à la Faculté des lettres de l'Université de Nancy, histoire byzantine ; Chatelain, archiviste paléographe, directeur adjoint à l'École des Hautes-Etudes, paléographie latine classique (une leçon par semaine). — Besançon : M. Vandaele, docteur ès lettres, philologie classique. — Bordeaux : M. Foucart, docteur ès lettres, antiquités orientales. – Caen : M. Besnier, agrégé d'histoire, histoire ancienne. — Grenoble : M. Hauvette, agrégé des lettres, langue et littérature italiennes. — Lille : MM. Benoit, docteur ès lettres, histoire de l'art ancien et moderne ; Sagnac, docteur ès lettres, histoire moderne. — Lyon : M. Baldensperger, docteur ès lettres, littératures modernes comparées. — Montpellier :

MM. Coulet, agrégé des lettres, langue et littérature françaises du moyen âge; Joubin (André), agrégé des lettres, archéologie. — Rennes : MM. de Martonne, agrégé d'histoire, géographie ; Jordan, agrégé d'histoire, histoire ancienne. — Toulouse : MM. Delassus, docteur ès sciences, mathématiques ; M. Bouglé, docteur ès lettres, philosophie.

Sont nommés, pour l'année scolaire 1901-1902, maîtres de conférences dans les Facultés des Universités ci-après désignées. — Paris : MM. Andoyer, docteur ès sciences, mathématiques ; Boutan, docteur ès sciences, zoologie ; Hérouard, docteur ès sciences, zoologie ; Matignon, docteur ès sciences, chimie minérale ; Michel, docteur ès sciences, minéralogie ; Bouveault, docteur ès sciences, chimie organique : Lévy-Bruhl, docteur ès lettres, chargé de la direction des études pour la philosophie, philosophie ; Reffel-Schirmer, docteur ès lettres, géographie ; Fougères, docteur ès lettres, langue et littérature grecques ; Dejob, docteur ès lettres, langue et littérature italiennes ; Lanson, docteur ès lettres, langue et littérature françaises ; Lintilhac, docteur ès lettres, littérature française. — Aix-Marseille : MM. Fabry, docteur ès sciences, physique ; Jumelle, docteur ès sciences, botanique. — Bordeaux : MM. Féraud, docteur ès sciences, mathématiques ; Rouge, agrégé d'allemand, allemand ; Fournier, agrégé de grammaire, grammaire. — Caen : MM. Léger, docteur ès sciences, botanique ; Guinchant, docteur ès sciences, physique et minéralogie ; Dubosq, docteur ès sciences, zoologie. — Clermont : M. Audollent, agrégé des lettres, langue et littérature latines. — Dijon : M. Lambert, agrégé de grammaire, grammaire. — Grenoble : MM. Cotton, docteur ès sciences, mathématiques ; Beaulard, docteur ès sciences, physique ; Duboin, docteur ès sciences, chimie. — Lille : MM. Pélabon, docteur ès sciences, chimie (deux conférences pour le certificat d'études P. C. N., chimie générale et chimie analytique ; et une conférence d'agrégation) ; Drach, docteur ès sciences, mathématiques ; Derocquigny, agrégé d'anglais, langue et littérature anglaises ; Chamard, docteur ès lettres, littérature française ; Jouguet, agrégé de grammaire, grammaire et philologie ; Bornecque, docteur ès lettres, littérature latine. — Lyon : MM. Cartan, docteur ès sciences, mathématiques ; Autonne, docteur ès sciences, mathématiques ; Weiss, docteur ès sciences, physique ; Tissier, docteur ès sciences, chimie générale ; Couturier, docteur ès sciences, chimie appliquée ; Darboux, docteur ès sciences, zoologie ; Ray, docteur ès sciences, botanique ; Renel, docteur ès lettres, philologie classique. — Montpellier : MM. Malavialle, agrégé d'histoire, géographie ; Bourguet, agrégé des lettres, langue et littérature grecques ; Delacroix, docteur ès lettres, philosophie. — Nancy : MM. Cousin, agrégé de grammaire, grammaire ; Laurent, agrégé d'histoire, histoire ancienne ; Bahon, agrégé d'allemand, langue et littérature allemandes ; Perdrizet, agrégé des lettres, langue et littérature grecques. — Poitiers : M. Audouin, docteur ès lettres, philologie et antiquités classiques. — Rennes : MM. Le Roux, docteur ès sciences, mathématiques ; Guitel, docteur ès sciences, zoologie ; Lesage, docteur ès sciences, botanique ; Maurain, docteur ès sciences, physique ; Job, docteur ès sciences, chimie ; Thomas, agrégé d'anglais, langue et littérature anglaises ; Macé, docteur ès lettres, littérature latine. — Toulouse : M. Jammes, docteur ès sciences, zoologie, M. Jammes est chargé, en outre, des fonctions de chef des travaux de zoologie ; MM. Bourget, docteur ès sciences, mathématiques ; Guy, docteur ès lettres, littérature fran-

çaise. Les professeurs, les chargés de cours, les maîtres de conférences des Facultés et les professeurs des lycées, dont les noms suivent, sont chargés, pour l'année scolaire 1901-1902, des enseignements complémentaires ci-après désignés. — Aix-Marseille : MM. Perdrix, professeur de la faculté, chimie ; Cavalier, docteur ès sciences, chargé de cours à la Faculté, chimie ; Jamet, docteur ès sciences, professeur au lycée, mathématiques ; Clerc, professeur de la Faculté, histoire ancienne. — Besançon MM. Joubin, professeur de la Faculté, physique ; Genvresse, professeur de la Faculté, de chimie ; Charhot, agrégé des lettres, professeur au lycée, langue et littérature latines ; Kontz, docteur ès lettres, professeur au lycée, allemand. — Bordeaux : MM. Waltz, professeur de la Faculté, métrique ; Jullian, professeur de la Faculté, histoire ; Cousin, docteur ès sciences, chargé de cours à la Faculté, mathématiques. — Caen : MM. Lelieuvre, docteur ès sciences, professeur au lycée, mathématiques ; Huguet, docteur ès lettres, maître de conférences à la Faculté, langue et littérature latines. — Clermont : MM. Feuillerat, agrégé d'anglais, professeur au lycée, anglais ; Derroja, agrégé de grammaire, professeur au lycée, grammaire et métrique. — Dijon : MM. Duport, professeur de la Faculté, astronomie ; Lame, agrégé des lettres, professeur au lycée, littératures française et latine. — Grenoble : MM. Collet, professeur de la Faculté, astronomie ; Morillot, professeur de la Faculté, histoire de la langue française et explication des vieux textes ; de Crozals, professeur de la Faculté, géographie ; Gaudrillier, agrégé d'histoire, professeur au lycée, histoire ancienne et antiquités grecques et latines ; Mathias, agrégé d'anglais, professeur au lycée, anglais ; Damas, agrégé des lettres, professeur au lycée, grammaire et métrique. — *Lille* : MM. Lefèvre, professeur à la Faculté, philosophie ; Dufour, professeur à la Faculté, grec ; Langlois, professeur à la Faculté, paléographie ; Piquet, professeur à la Faculté, allemand. — Lyon : MM. Barbier, professeur de la Faculté, chimie ; Depéret, professeur à la Faculté des sciences, géographie physique ; Gruber, agrégé d'allemand, professeur au lycée, allemand ; Clédat, professeur de la Faculté des lettres, paléographie latine et française ; Legrand, docteur ès lettres, maître de conférences de la Faculté, épigraphie grecque. — Montpellier : MM. Meslin, professeur de la Faculté, physique ; de Forcrand, professeur de la Faculté, chimie ; Œschner de Coninck, docteur ès sciences, chargé d'un cours eomplémentaire à la Faculté, chimie ; Curie, docteur ès sciences, chargé d'un cours complémentaire à la Faculté, physique. — Nancy : MM. Perreau, docteur ès sciences, maître de conférences à la Faculté, physique industrielle ; Krantz, professeur de la Faculté, littérature française ; Etienne, docteur ès lettres, professeur au lycée, littérature française du moyen âge (Cours complémentaire) ; Harmand, docteur ès lettres, professeur au lycée, Français. — Poitiers : MM. Maillard, professeur de la Faculté, astronomie ; Schneider, professeur de la Faculté, zoologie. — Rennes : M. Loth, professeur de la Faculté, langue et littérature celtiques.

Paris : Sont nommés, pour l'année scolaire 1901-1902, maîtres de conférences : MM. Ehrhardt, licencié en théologie, langue et littérature théologiques allemandes ; Viénot, docteur en théologie, histoire ecclésiastique ; Réville (Jean), docteur en théologie, patristique et histoire de la philosophie ; Gentil, licencié ès sciences physiques, est chargé, pour l'année scolaire 1901-1902, de conférences de pétrographie à la Faculté des

sciences ; un congé, pour l'année scolaire 1901-1902, est accordé, sur sa demande et pour raisons de santé, à M. Lichtenberger, professeur de langue et littérature allemandes à la Faculté des lettres de l'Université de Paris.

Sont chargés, pour l'année scolaire 1901-1902, de conférences à la Faculté des lettres de Paris : MM. Baret, docteur ès lettres, professeur au lycée Henri IV, langue anglaise ; Lange, docteur ès lettres, professeur au lycée Louis-le-Grand, langue allemande ; Edet, agrégé des lettres, professeur au lycée Henri IV, est chargé, en outre, pour l'année scolaire 1901-1902, des fonctions de maître de conférences de latin à la Faculté des lettres de l'Université de Paris ; Aix-Marseille, un congé, du 1er novembre 1901 au 31 octobre 1902, est accordé, sur sa demande, à M. de Ridder, maître de conférences de langue et littérature grecques à la Faculté des lettres de l'Université d'Aix-Marseille ; MM. Cahen, agrégé des lettres, est chargé, pour l'année scolaire 1901-1902, des fonctions de maître de conférences de langue et littérature grecques (2 conférences de grec et une conférence d'archéologie) à la Faculté des lettres de l'Université d'Aix-Marseille ; un congé, du 1er novembre au 30 décembre 1901, est accordé, sur sa demande et pour raisons de santé, à M. Millardet, professeur de botanique à la Faculté des sciences de Bordeaux ; M. Sauvageau, professeur de botanique à la Faculté des sciences de l'Université de Dijon, est chargé, du 1er novembre au 30 décembre 1901, d'un cours de botanique à la Faculté des sciences de l'Université de Bordeaux ; M. Gruvel, docteur ès sciences, est nommé, pour l'année scolaire 1901-1902, maître de conférences de zoologie, chargé des fonctions de chef des travaux pratiques de zoologie à la Faculté des sciences de l'Université de Bordeaux ; un congé, pour l'année scolaire 1901-1902, est accordé, sur sa demande, à M. Imbart de la Tour, professeur d'histoire du moyen âge à la Faculté des lettres de l'Université de Bordeaux ; un congé, pour l'année scolaire 1901-1902, est accordé, sur sa demande et pour raisons de santé, à M. Roujou, ancien chargé de cours à la Faculté des sciences de l'Université de Clermont ; M. Rouchon, licencié ès lettres, est chargé, pour l'année scolaire 1901-1902, d'un cours complémentaire d'histoire de l'Auvergne à la Faculté des lettres de l'Université de Clermont ; M. Pigeon, docteur ès sciences, maître de conférences de chimie à la Faculté des sciences de l'Université de Dijon, est chargé, pour l'année scolaire 1901-1902, d'un cours de chimie à ladite Faculté ; M. Queva, docteur ès sciences, maître de conférences de botanique à la Faculté des sciences de l'Université de Lille, est chargé, du 1er novembre au 30 décembre 1901, d'un cours de botanique à la Faculté des sciences de l'Université de Dijon, en remplacement de M. Sauvageau, appelé à d'autres fonctions ; M. Petit-Dutaillis, professeur d'histoire du moyen âge à la Faculté des lettres de l'Université de Lille, est dispensé du service des examens, pendant l'année scolaire 1901-1902, par application des dispositions de l'article 35 § 3 du décret du 28 décembre 1885 ; un congé, pour l'année scolaire 1901-1902, est accordé, sur sa demande et pour raisons de santé, à M. Hélier, maître de conférences de chimie générale à la Faculté des sciences de Lyon ; un congé, pour l'année scolaire 1901-1902, est accordé, sur sa demande, à M. Waddington, professeur d'histoire moderne à la Faculté des lettres de l'Université de Lyon ; M. Giran, agrégé des sciences physiques, est chargé, pour l'année scolaire 1901-1902, des fonctions de

maître de conférences de chimie, et, à ce titre, de la direction des travaux pratiques de chimie à la Faculté des sciences de Montpellier ; M. Martinenche, docteur ès lettres, professeur au lycée de Montpellier, est nommé, pour l'année scolaire 1901-1902, maître de conférences de langue et littérature latines à la Faculté de Montpellier ; M. Berthelé, archiviste paléographe, est chargé, pour l'année scolaire 1901-1902, d'un cours complémentaire de paléographie à la Faculté des lettres de Montpellier ; M. Turpain, docteur ès sciences, préparateur de physique à la Faculté des sciences de Bordeaux, est chargé, pour l'année scolaire 1901-1902, des fonctions de maître de conférences de physique à la Faculté des sciences de Poitiers ; M. Bodroux, docteur ès sciences, est chargé, pour l'année scolaire 1901-1902, des fonctions de maître de conférences de chimie à la Faculté des sciences de Poitiers ; M. Navarre docteur ès lettres, est nommé, pour l'année scolaire 1901-1902, maître de conférences de langue et littérature grecques à la Faculté des lettres de l'Université de Toulouse ; M. Maige, docteur ès sciences, est chargé, pour l'année scolaire 1901-1902, d'un cours de botanique à l'Ecole des sciences d'Alger ; M. Pouget, docteur ès sciences, est chargé, pour l'année scolaire 1901-1902, d'un cours de chimie appliquée aux industries agricoles à l'École des sciences d'Alger ; les professeurs de l'École des sciences d'Alger dont les noms suivent sont chargés, en outre, pour l'année scolaire 1901-1902, des conférences supplémentaires ci-après désignées : MM. Muller, chimie ; Thomas, physique ; un congé, pour l'année scolaire 1901-1902, est accordé, sur sa demande, à M. Bernard, professeur de géographie de l'Afrique à l'École des lettres d'Alger.

Sont chargés de cours, pour l'année 1901-1902, à l'Ecole des lettres d'Alger : MM. Gauthier (Léon), licencié ès-lettres, philosophie ; Gautier, agrégé d'allemand, géographie de l'Afrique ; M. Basset, professeur à l'École des lettres d'Alger, est chargé, en outre, pour l'année scolaire 1901-1902, d'un cours complémentaire de dialectes berbères (enseignement théorique) à ladite Ecole ; M. Belkassem ben Sedira, chargé d'un cours complémentaire à l'École des lettres d'Alger, est chargé, en outre, d'un cours de dialectes berbères (répétitions pratiques) à ladite Ecole, pour l'année scolaire 1901-1902 ; M. Decrock, docteur ès sciences, chef de travaux de botanique à la Faculté des sciences de l'Université de Montpellier est nommé, maître de conférences de botanique à la Faculté des sciences de Lille.

Sont chargés, pour l'année scolaire 1901-1902, dans les Facultés de médecine et les Facultés mixtes de médecine et de pharmacie des Universités ci-après désignées. — Lille : MM. Ausset, agrégé, thérapeutique ; Fockeu, docteur en médecine, docteur ès sciences, botanique ; Gérard, agrégé, pharmacie. — Montpellier : M. Vallois, agrégé, clinique obstétricale.

Sont chargés, pour l'année scolaire 1901-1902, de cours complémentaires dans les Facultés de médecine et les Facultés mixtes de médecine et de pharmacie des Universités ci-après désignées. — Paris : MM. Mauclaire, agrégé, pathologie chirurgicale ; Wallich, agrégé, accouchements ; Bonnaire, agrégé, enseignement des élèves sages-femmes. — Bordeaux : MM. Denucé, agrégé libre, pathologie externe ; Rondot, agrégé libre, pathologie interne ; Fieux, agrégé, accouchements. — Lille : MM. Carrière, agrégé, clinique médicale des maladies des enfants et syphilis infantile ; Phocas, agrégé libre, clinique chirurgicale des maladies des enfants ; Oui,

agrégé, accouchements; LAMBRET, agrégé, médecine opératoire. — Nancy : MM. FÉVRIER, agrégé libre, clinique des maladies cutanées et syphilitiques; HAUSHALTER, agrégé libre, clinique des maladies des enfants ; P. PARISOT, agrégé libre, clinique des maladies des vieillards ; VAUTRIN, agrégé libre, pathologie externe ; SCHUHL, agrégé, accouchements. — Lyon : MM. FABRE, agrégé, accouchements ; BEAUVISAGE, agrégé, botanique; CONDAMIN, agrégé libre, propédeutique de gynécologie. — Montpellier : MM. VIRES, agrégé, clinique des maladies des vieillards ; DE ROUVILLE, agrégé, pathologie chirurgicale ; RAYMOND, agrégé, pathologie générale ; PUECH, agrégé, accouchements. — Toulouse : M. MOREL, agrégé, bactériologie.

Sont nommés, pour l'année scolaire 1901-1902, chefs de travaux et de laboratoires dans les Facultés de médecine et les Facultés mixtes de médecine et de pharmacie des Universités ci-après désignées. — Bordeaux : MM. CASSAET, agrégé libre, chef des travaux d'histologie ; AUCHÉ, agrégé libre, chef des travaux d'anatomie pathologique ; LASSERRE, docteur en médecine, pharmacien de 1re classe, chef des travaux d'histoire naturelle ; SELLIER, docteur en médecine, licencié ès sciences, chef des travaux de physiologie. — Lille : MM. DELÉARDE, agrégé, chef du laboratoire des cliniques ; GÉRARD, agrégé, chargé des fonctions de chef des travaux d'anatomie ; BÉDART, agrégé, chef des travaux de physiologie ; FOCKEU, docteur en médecine, docteur ès sciences, chef des travaux d'histoire naturelle ; DEMEURE, licencié ès sciences, chef des travaux de physique ; LOUIS, docteur en médecine, pharmacien de 1re classe, chef des travaux de chimie minérale ; SALLERION, pharmacien de 1re classe, chef des travaux de chimie organique ; VALLÉE, agrégé, chef des travaux de pharmacie. — Nancy : MM. GUÉRIN, agrégé, directeur du laboratoire des cliniques ; HOCHE, docteur en médecine, chef des travaux d'anatomie pathologique ; MAILLARD, licencié ès sciences physiques, chef des travaux chimiques du laboratoire de chimie ; GUILLOZ, agrégé, chef des travaux de physique médicale ; LAMBERT, agrégé, chef des travaux de physiologie ; BOUIN, agrégé, chef des travaux d'histologie ; POTRON, bachelier de l'enseignement classique, chef des travaux d'histoire naturelle ; ANCEL, docteur en médecine, chef du laboratoire d'anatomie normale. — Montpellier : MM. MOURET, agrégé, chargé des fonctions de chef des travaux anatomiques ; VEDEL, agrégé chargé des fonctions de chef des travaux d'anatomie pathologique ; GRYNFELTT, docteur en médecine, chargé des fonctions de chef des travaux d'histologie ; MOITESSIER, agrégé, chef du laboratoire de clinique (chimie); DE GIRARD, agrégé libre, chef du laboratoire de clinique (chimie pathologique) ; BERTIN-SANS, agrégé, chef du laboratoire de clinique (physique) ; GAGNIÈRE, licencié ès sciences, préparateur de physique, chargé de la direction des travaux de physique biologique ; MARTRE, bachelier ès lettres et ès sciences, préparateur de chimie, chargé de la direction des travaux de chimie biologique. — Lyon : MM. BERT, docteur en médecine, délégué dans les fonctions de chef des travaux d'anatomie ; DEVIC, agrégé libre, chef des travaux d'anatomie pathologique ; REGAUD, agrégé, chef des travaux d'anatomie générale et histologie ; BOYER, agrégé, chef des travaux de médecine légale ; BORDIER, agrégé, chef des travaux de physique ; MOREAU, agrégé, chef des travaux de pharmacie ; BARRAL, agrégé, chef des travaux de chimie minérale ; CAUSSE, pharmacien supérieur, docteur ès sciences, chef des travaux de chimie organique et toxicologie ; BRETIN, pharmacien de 1re classe, chef des travaux de matière médicale et botanique ; NICO-

LAS, docteur en médecine, chef des travaux de médecine expérimentale et comparée ; GENOUD, docteur en médecine, chef des travaux de parasitologie ; DOYON, chargé de cours, chef des travaux de physiologie ; BOULUD, pharmacien de 1re classe, chef de laboratoire de clinique médicale (travaux chimiques) ; LÉPINE (Jean), docteur en médecine, chargé des fonctions de chef de laboratoire de clinique médicale (travaux biologiques) ; BARJON, docteur en médecine, chef de laboratoire de clinique médicale ; DOR, docteur en médecine, chef de laboratoire de clinique chirurgicale ; AURAND, docteur en médecine, chef de laboratoire de clinique ophtalmologique.

Sont chargés de cours, pour l'année scolaire 1901-1902, dans les Écoles supérieures de pharmacie des Universités ci-après désignées. — Paris : MM. COUTIÈRE, agrégé, zoologie ; PERROT, agrégé, matière médicale. — Montpellier : M. IMBERT, agrégé, chimie organique et toxicologie.

Sont chargés, pour l'année scolaire 1901-1902, de cours complémentaires dans les Écoles supérieures de pharmacie des Universités ci-après désignées.— Nancy : M. HELD, professeur, chimie. — Montpellier : MM. BELUGOU, pharmacien suppléant, docteur en médecine, hydrologie et minéralogie ; GAUCHER, chargé des fonctions d'agrégé, botanique cryptogamique; FONZES-DIACON, agrégé, chimie minérale.

Sont nommés, pour l'année scolaire 1901-1902, chefs de travaux dans les Écoles supérieures de pharmacie des Universités ci-après désignées. — Nancy : MM. BRUNOTTE, agrégé libre, chef des travaux d'histoire naturelle ; GIRARDET, pharmacien de 1re classe, licencié ès sciences, chef des travaux de chimie et de pharmacie. — Montpellier : MM. BELUGOU, pharmacien suppléant, docteur en médecine, chef des travaux de chimie et de pharmacie ; SOLIRÈNE, pharmacien de 1re classe, licencié ès sciences, chef des travaux d'histoire naturelle ; TARBOURIECH, pharmacien de 1re classe, licencié ès sciences, chef des travaux de physique : M. VERDUN, agrégé des Facultés de médecine, est chargé d'un cours de parasitologie à la Faculté mixte de médecine et de pharmacie de l'Université de Lille, pendant l'absence de M. Barrois, député. Un congé pour l'année scolaire 1901-1902, est accordé, sur sa demande et pour raisons de santé, à M. GRYNFELTT, professeur de clinique obstétricale à la Faculté de médecine de Montpellier. Les professeurs de la Faculté de droit de l'Université de Paris, dont les noms suivent, sont autorisés à faire, au lieu et place de leur enseignement, pendant l'année scolaire 1901-1902, les cours ci-après désignés : MM. L[illegible], professeur de droit criminel, et législation pénale comparée, [illegible] doctorat ; L[illegible], professeur de législation et procédure [illegible] législation [illegible] comparée ; CAUWÈS, professeur d'histoire du droit [illegible] et du droit français [illegible] doctorat ; M. [illegible], professeur de droit [illegible] à la Faculté de droit de l'Université de Paris, est autorisé à faire un cours de [illegible] pendant le 2e semestre de l'année scolaire 1901-1902. M. [illegible], professeur à la Faculté de droit de l'Université de Caen, [illegible] à la Faculté de droit de Paris, est [illegible] [illegible] M. [illegible] [illegible] [illegible] [illegible] M. [illegible] [illegible] année scolaire

1901-1902, d'un cours de droit criminel à ladite Faculté; M. Jacquelin, agrégé près la Faculté de droit de Paris, est chargé, en outre, pendant l'année scolaire 1901-1902, d'un cours complémentaire de législation financière et de droit administratif (juridiction et contentieux) à ladite Faculté; M. Gaudemet, agrégé près la Faculté de droit d'Aix-Marseille, est transféré sur sa demande, en la même qualité, à partir du 1er novembre 1901, à la Faculté de droit de Dijon; M. Lévy-Ullmann, agrégé près la Faculté de droit de Montpellier, est transféré, sur sa demande, en la même qualité, à la Faculté de droit de Lille, à partir du 1er novembre 1901; M. Margat, agrégé près la Faculté de droit de Lille, est transféré, en la même qualité, à Aix-Marseille, à partir du 1er novembre 1901. Les professeurs des Facultés de droit dont les noms suivent sont autorisés à faire, au lieu et place de leur enseignement, pendant l'année scolaire 1901-1902, les cours désignés ci-après. — Dijon : MM. Truchy, professeur d'économie politique, économie politique (doctorat), histoire des doctrines économiques. — Rennes : M. Jahno, professeur d'histoire du droil, éléments du droit constitutionnel (au lieu du cours d'histoire du droit français, doctorat *Sciences juridiques*. — Grenoble : M. Capitant, professeur de procédure civile, droit civil.

Sont chargés de cours, pour l'année scolaire 1901-1902, dans les Facultés de droit des Universités ci-après désignées. — Aix-Marseille : MM. Ferron, agrégé, procédure civile (et voies d'exécution); Margat, agrégé, droit criminel. — Bordeaux : M. Benzacar, agrégé, économie politique. — Dijon : MM. Percerou, agrégé, droit criminel; Gaudemet, agrégé, droit civil. — Grenoble : MM. Cuche, agrégé, procédure civile; Duquesne, agrégé, droit romain : Reboud, agrégé, économie politique. — Lyon : MM. Huvelin, agrégé, droit romain; Brouilhet, agrégé, histoire des doctrines économiques et économie politique; Josserand, agrégé, procédure civile (et voies d'exécution). — Caen : MM. Degois, agrégé, droit criminel; Le Fur, agrégé, droit administratif. M. Brocard, docteur en droit, est chargé d'un cours d'économie politique à Aix-Marseille, pendant l'absence de M. Perreau, député. M. Astoul, agrégé des Facultés de droit, est chargé d'un cours de droit civil à Caen, pendant l'absence de M. Lebret, député. M. Geouffre de Lapradelle, agrégé près la Faculté de droit de l'Université de Grenoble, est chargé, en outre, pour l'année scolaire 1901-1902, de l'enseignement du droit international à ladite Faculté. M. Audinet, professeur de droit international public et privé à la Faculté de droit d'Aix-Marseille, est chargé, pour l'année scolaire 1901-1902, des fonctions d'agrégé près la Faculté de droit de Poitiers,

Sont chargés, pour l'année scolaire 1901-1902, de cours complémentaires dans les Facultés de droit des Universités ci-après désignées. — Bordeaux : *Licence* : MM. Despagnet, professeur, droit international privé; Didier, professeur, législation financière. *Doctorat* (*sciences politiques et économiques*) : MM. Monnier, professeur, histoire du droit public français; Duguit, professeur, principes du droit public et droit constitutionnel comparé; Sauvaire-Jourdan, agrégé, économie politique; De Boeck, professeur, histoire des doctrines économiques; Sauvaire-Jourdan, agrégé, législation et économie coloniales. — Caen : *Licence* : MM. Le Fur, agrégé, éléments du droit constitutionnel; Villey, professeur, législation financière; Danjon, professeur, droit maritime. *Doctorat* (*sciences juridiques*) : M. Debray, professeur, histoire du droit français. *Doctorat* (*sciences politiques et éco-

nomiques) : MM. Villey, professeur, principes du droit public et droit constitutionnel comparé; Biville, professeur, droit administratif; Worms, agrégé, économie politique, histoire des doctrines économiques; Cabouat, professeur, législation et économie industrielle. — Dijon : *Licence* : MM. Moulin, agrégé, droit international public; Percerou, agrégé, droit international privé; Truchy, professeur, législation financière. *Doctorat* (*sciences politiques et économiques*) : MM. Roux, professeur, histoire du droit public français; Moulin, agrégé, droit administratif, droit international public; Vignes, agrégé, législation et économie industrielles. — Grenoble : *Licence* : MM. Hitier, agrégé, histoire générale du droit français, Balleydier, professeur, législation financière. *Doctorat* (*sciences juridiques*) : M. Duquesne, agrégé, histoire du droit français. *Doctorat* (*sciences politiques et économiques*) : MM. Reboud, agrégé, économie politique; Hitier, agrégé, histoire des doctrines économiques; Capitant, professeur, législation et économie industrielle; Michoud, professeur, droit administratif; Hitier, agrégé, législation et économie rurales. — Lille : *Licence* : MM. Wahl, professeur, législation financière; Lacour, professeur, droit maritime. *Doctorat* (*sciences politiques et économiques*) : MM. Guernier, agrégé, économie politique, histoire des doctrines économiques; Vallas, professeur, législation et économie industrielles.— Lyon : *Licence* : MM. Appleton (Ch.), professeur, éléments du droit constitutionnel ; Bouvier, agrégé, législation financière. *Doctorat* (*sciences politiques et économiques*) : MM. Lameire, agrégé, histoire du droit public français; Bouvier, agrégé, principes du droit public et droit constitutionnel comparé; Lameire, agrégé, droit administratif; Bouvier, agrégé, science financière ; Pic, professeur, législation et économie industrielles ; Rougier, professeur, législation et économie coloniales; Montpellier : *Licence* : MM. Moye, agrégé, droit international public ; Valéry, professeur, droit international privé. *Doctorat* (*sciences politiques et économiques*) : MM. Declareuil, professeur, histoire du droit public français; Rist, agregé, économie politique, histoire des doctrines économiques; Moye, agrégé, droit international public. — Nancy : *Licence* : M. Garnier, professeur, législation financière. *Doctorat* (*sciences politiques et économiques*) : MM. Bourcart, professeur, droit administratif ; Liégeois, professeur, histoire des doctrines économiques; Gardeil, professeur, législation et économie industrielles; Beauchet, professeur, législation et économie coloniales ; May, professeur, droit international public. — Poitiers : *Licence* : MM. Audinet, professeur à la Faculté d'Aix, chargé des fonctions d'agrégé, droit international public; Arthuys, professeur, droit maritime; Petit, professeur, législation et science financières. *Doctorat* (*sciences politiques et économiques*). MM. Barilleau, professeur, droit administratif; Girault, professeur, législation et économie coloniales. — Rennes : *Licence* : MM. Thélohan, professeur, législation financière; Chatel, professeur, droit maritime. *Doctorat* (*sciences juridiques*) : MM. Artur, professeur, droit administratif; Ferradou, agrégé, histoire du droit français. *Doctorat* (*sciences politiques et économiques*). MM. Ferradou, agrégé, histoire du droit public français; Blondel, professeur, principes du droit public et droit constitutionnel comparé ; Aubry, professeur, droit international public. — Toulouse : *Doctorat* (*sciences politiques es économiques*) : MM. Maria, agrégé, histoire du droit public français ; Hauriou, professeur, droit administratif ; Mérignhac, professeur, droit international public ;

Houques-Fourcade, professeur, économie politique ; Maria, agrégé, histoire des doctrines économiques. — Aix-Marseille : *Doctorat (sciences politiques et économiques)* : MM. Babled, agrégé, économie politique, histoire des doctrines économiques ; Bry, professeur, législation et économie industrielles

Sont nommés, pour l'année scolaire 1901-1902, chefs de travaux et de laboratoires à la Faculté de médecine de Paris : 1° Travaux pratiques : MM. Hanriot, agrégé libre, chimie, chef ; Weiss, agrégé libre, physique, chef ; Guiart, agrégé, histoire naturelle, chef ; Retterer, agrégé libre, histologie, chef ; Brault, docteur en médecine, anatomie pathologique, chef ; Laborde, docteur en médecine, physiologie, chef ; Camus, docteur en médecine, physiologie, chef adjoint. — 2° Laboratoires de recherches et d'enseignement : MM. Langlois, agrégé, physiologie, chef ; Héricourt, docteur en médecine, physiologie, chef adjoint ; Desgrez, agrégé, pathologie et thérapeutique générales, chef ; Descouts, docteur en médecine, médecine légale, chef des travaux ; Ogier, docteur ès sciences, médecine légale, chef du laboratoire de chimie ; Vibert, docteur en médecine, médecine légale. chef du laboratoire d'anatomie pathologique ; Bourcet, docteur en médecine, chimie, chef des travaux biologiques ; Lamy, docteur en médecine, pathologie expérimentale et comparée, chef ; Achard, agrégé, pathologie externe, chef : Gaillard, docteur en médecine, pathologie externe, chef adjoint ; Wurtz, agrégé, hygiène, chef du laboratoire de chimie : Bourges, docteur en médecine, hygiène, chef du laboratoire de bactériologie ; Brissemoret, pharmacien de 1re classe, pharmacologie et matière médicale, chef. — 3° Laboratoires des cliniques : MM. Jousset, docteur en médecine, clinique médicale (Charité), chef des travaux de chimie ; Castaigne, docteur en médecine, clinique médicale (Charité), chef des travaux d'anatomie pathologique ; Boix, docteur en médecine, clinique chirurgicale (Charité), chef du laboratoire d'anatomie pathologique ; Noé, docteur en médecine, clinique chirurgicale (Charité), chef adjoint du laboratoire des travaux bactériologiques et chimiques ; Jolly, docteur en médecine, clinique médicale (Hôtel-Dieu) chef ; Nattan, dit Nattan-Larrier, ancien interne des hôpitaux, clinique médicale (Hôtel-Dieu), chef adjoint ; Cazin, docteur en médecine, clinique chirurgicale (Hôtel-Dieu), chef ; Hallion, docteur en médecine, clinique chirurgicale (Hôtel-Dieu), chef adjoint ; Mignot, docteur en médecine, clinique chirurgicale (Pitié), chef ; Bensaude, docteur en médecine, clinique médicale (Saint-Antoine), chef des travaux d'anatomie pathologique ; Winter, clinique médicale (Saint-Antoine), chef des travaux de chimie ; Pettit, docteur ès sciences, clinique chirurgicale (Necker), chef ; Huet, docteur en médecine, maladies du système nerveux, chef ; Philippe, docteur en médecine, maladies du système nerveux, chef des travaux d'anatomie pathologique ; Galippe, docteur en médecine, accouchements (rue d'Assas), chef ; Audion, docteur en médecine, accouchements (rue d'Assas), chef adjoint ; Funck-Brentano, docteur en médecine, accouchements (Baudelocque), chef ; Schrameck, docteur en médecine, maladies mentales, chef des travaux ophtalmologiques ; Gellé, docteur en médecine, maladies mentales, chef des travaux otologiques ; Dupont, docteur en médecine, maladies mentales. chef des travaux d'électricité et de photographie ; Serveaux, licencié ès sciences, maladies mentales, chef du laboratoire de physiologie pathologique ; Rabaud, docteur en médecine, maladies mentales, chef des travaux d'anatomie patholo-

gique ; DUMAS, docteur en médecine, maladies mentales, chef du laboratoire de psychologie ; VEILLON, docteur en médecine, maladies des enfants, chef ; HALLÉ, docteur en médecine, maladies des voies urinaires, chef (section de bactériologie et d'histologie) ; CHABRIÉ, docteur en médecine, maladies des voies urinaires, chef (section de chimie).— M. FONZES-DIACON, agrégé près l'Ecole supérieure de pharmacie de Montpellier, est nommé, en outre, chef du laboratoire des recherches à ladite Ecole. – M. TISON, docteur ès sciences, préparateur de botanique à la Faculté des sciences de Caen, est nommé chef des travaux de botanique à ladite Faculté. — M. MALAQUIN, docteur ès sciences, est nommé, pour l'année scolaire 1901-1902, maître de conférences de zoologie à la Faculté des sciences de Lille. — M. LABATUT, suppléant des chaires de physique et de chimie à l'Ecole préparatoire de médecine et de pharmacie de Grenoble est chargé, pour l'année scolaire 1901-1902, d'un cours de chimie et toxicologie. — M. DODÉRO (Georges Paul-André), chef des travaux de chimie à la Faculté des sciences de Grenoble, est chargé, en outre, pour l'année scolaire 1901-1902, des fonctions de suppléant des chaires de physique et de chimie à l'Ecole préparatoire de médecine et de pharmacie de cette ville. — M. VÉRON, suppléant à l'Ecole de plein exercice de médecine et de pharmacie de Rennes, est chargé, en outre, pour l'année scolaire 1901-1902, d'un cours d'accouchements à ladite Ecole.

Sont chargés, pour l'année 1901-1902, des fonctions de chefs de travaux à l'Ecole de plein exercice de médecine et de pharmacie de Rennes : MM. CASTEX, professeur, travaux de physique ; TOPSENT, chargé de cours, travaux d'histoire naturelle. — M. PANCIER, ancien suppléant des chaires de physique et de chimie à l'Ecole préparatoire de médecine et de pharmacie d'Amiens y est chargé, pour l'année scolaire 1901-1902, d'un cours de chimie toxicologie. — M. SARDAZIN, ancien suppléant des chaires de physique et de chimie à l'Ecole préparatoire de médecine et de pharmacie d'Angers y est chargé, pour l'année scolaire 1901-1902, d'un cours de physique. — M. THÉZÉE, professeur d'histoire naturelle à l'Ecole préparatoire de médecine et de pharmacie d'Angers y est chargé, en outre, pour l'année scolaire 1901-1902, des fonctions de chef des travaux d'histoire naturelle. — Un congé, pour l'année scolaire 1901-1902, est accordé, sur sa demande, à M. SAILLARD, professeur de pathologie externe et de médecine opératoire à l'Ecole préparatoire de médecine et de pharmacie de Besançon. — M. BAIGUE, suppléant des chaires de pathologie et de clinique externes et de clinique obstétricale à l'école préparatoire de médecine et de pharmacie de Besançon y est chargé, en outre, d'un cours de pathologie externe et de médecine opératoire, pour l'année scolaire 1901-1902.

Sont chargés, pour l'année scolaire 1901-1902, des fonctions de chefs des travaux à l'Ecole préparatoire de médecine et de pharmacie de Clermont : MM. BILLARD, chargé de cours, physiologie ; BRUYANT, suppléant, histoire naturelle. — Un congé, pour l'année scolaire 1901-1902, est accordé, sur sa demande et pour raisons de santé à M. DHOURDIN, professeur d'anatomie à l'Ecole préparatoire de médecine et de pharmacie d'Amiens. — M. LABARRIÈRE, suppléant des chaires d'anatomie et de physiologie à l'Ecole préparatoire de médecine et de pharmacie d'Amiens y est chargé, en outre, pour l'année scolaire 1901-1902, d'un cours d'anatomie.

(*A suivre*).

ANALYSES ET COMPTES RENDUS

Éducation, Enseignement, Philosophie

Dr H. Thulié. — *Le dressage des jeunes dégénérés.* — 1 vol. in-8, 678 p. — Paris, F. Alcan, 1900.

C'est en France, sous l'influence de Pinel, Seguin et Itard, que furent tentés les premiers essais pour éduquer les idiots et les dégénérés : depuis, de nombreuses écoles d'enfants arriérés ont été fondées à l'étranger, un peu partout (1), et nous sommes, sur ce point, plutôt en retard maintenant, puisque nous ne comptons guère que les écoles de Bicêtre, d'Ivry et de la Salpêtrière.

Tout en faisant une large place aux vues d'ensemble et à l'organisation générale de ces écoles, c'est surtout aux méthodes employées à Bicêtre par le Dr Bourneville et aux résultats obtenus que le Dr Thulié a consacré son livre.

Les multiples causes de la dégénérescence, à tous ses degrés, ressortissent toutes à trois chefs : 1° hérédité, par tares physiques ou mentales des parents ou par maladie de la mère durant la grossesse ; 2° maladies aiguës infectieuses durant l'enfance ; 3° misère physiologique et morale. En chacun de ces cas, l'enfant est marqué dans son corps de ce que Feré appelle les stigmates physiques de la dégénérescence, et dans ses facultés mentales des stigmates psychiques décrits par Magnan. Ces signes, qui ne trompent pas un observateur exercé, permettent de porter un diagnostic longtemps avant que la conclusion ne s'impose à l'entourage de l'enfant : et par conséquent d'arrêter les progrès du mal avant que le désastre ne soit complet.

Le dégénéré inférieur, l'idiot au plus bas degré, est l'être réduit à un ensemble de facultés tellement sommaire que, même en société, il est incapable de soutenir son existence si on n'y pourvoit à tous les instants. Il est physiquement et moralement incapable : il ne sait ni marcher, ni se tenir debout, ni manger, ni même être propre : à plus forte raison ne lui arrivera-t-il jamais de savoir joindre deux idées ; d'ailleurs il ne sait même pas parler.

Voilà l'être auquel il faut tout apprendre, sauf à respirer et à avaler : deux fonctions sans lesquelles il eût péri dès sa naissance.

Pour le former, il faudra lui faire gravir pas à pas, degré à degré, tous

(1) On en trouvera une liste assez complète pour l'époque dans Uffelmann, *Hygiène de l'Enfance*. Trad. fr. p. 60 et ss.

les échelons par lesquels l'enfant s'élève peu à peu de l'état sensitif et inerte d'abord aux fonctions mentales inférieures, ensuite aux idées. Il faudra éveiller toutes les fonctions organiques que l'idiotie a stérilisées, faire l'éducation des fonctions de relation, apprendre à ses sens à utiliser leurs aptitudes, et enfin lui apprendre à penser : en un mot, il faudra, du dehors, à force d'exercices répétés d'abord automatiquement, développer en lui ce que l'enfant normal développe en soi par l'épanouissement naturel de son organisme dans notre milieu social. L'éducateur du jeune dégénéré doit suppléer la nature, qui ne lui a donné que des possibilités, sans ce qui, chez l'enfant normal, les fait passer à l'acte.

Nous ne pouvons ici exposer cette méthode en detail : disons seulement qu'elle consiste, après avoir analysé et décomposé en leurs éléments les plus simples les divers progrès par lesquels se forme l'enfant normal, à recomposer dans le même ordre, et fragment, par fragment tout cela chez l'idiot. On voit quels soins et quelle attention suppose ce patient travail de mosaïste : il y faut un personnel spécial, intelligemment dirigé. Pour en donner idée, citons l'essentiel d'une des observations rapportées par le Dr Thulié. L'idiotie de Du... est complète à 3 ans : elle paraît congénitale, l'enfant ne marche pas seul, gâte, est salace, incapable de s'aider en quoi que ce soit pour s'habiller, se laver ; il se balance sans cesse, etc... la parole est nulle, ou, pour être exact, limitée à trois mots... nuit et jour il pousse des cris tels que les voisins ont forcé les parents à déménager...» A sa sortie de l'hospice à 16 ans, « Du... a appris à marcher, à développer son système musculaire (exercices de la marche, du saut, de la montée et de la descente des escaliers, de la petite gymnastique) — à devenir propre (surveillance et mise régulière sur le siège) — à manger, se déshabiller convenablement (éducation de la main et du sens du toucher) — à parler parfaitement (exercice de prononciation de la parole) — à lire, écrire, compter d'une manière passable — à acquérir les connaissances usuelles et enfin à apprendre d'une manière très suffisante le métier de tailleur. Cet être incapable même de prendre sa nourriture, n'est plus qu'un arriéré au point de vue intellectuel : et loin d'être à charge à la société, il est pourvu d'un métier, qu'il exerce d'une façon très satisfaisante, et qui lui permet de subvenir à ses besoins.

Le Dr Thulié a fait suivre l'exposé médical et pédagogique de la question de renseignements et de documents relatifs à l'éducation morale de ces enfants, à leur protection quand il est encore temps de les sauver, etc. On voit par là que ce livre touche à une foule de questions que l'ancienne pédagogie ne considérait que de très loin, mais dont il n'est plus aujourd'hui permis à l'éducateur de se désintéresser : plus les déchets sociaux augmentent, plus il faut apprendre à les utiliser.

Dr Jean Philippe.

F. Le Dantec. — *Lamarkiens et Darwiniens* : 1 vol. de la bibl. de Philosophie contemp. Paris, Alcan).

Tandis que la physiologie étudie comment s'accomplissent les fonctions d'un organisme, et que l'Embryologie recherche comment le germe devient cet organisme dans un milieu adapté, la *Science de l'Origine des Espèces* voudrait découvrir pourquoi ce germe se développe de telle façon plutôt que de telle autre. Question difficile et encore livrée aux discussions

parce qu'on ne sait pas encore analyser l'œuf pour y voir ce qui est prédéterminé de par ses éléments. Est-ce le milieu où se développe le germe, ou bien est-ce ce germe lui-même qui fait évoluer l'espèce ?

Deux théories sont souvent mises en opposition : celle de Lamarck et celle de Darwin. M. Le Dantec se propose de montrer qu'elles sont, en réalité, plus voisines que ne prétendent les néo-darwiniens et les néo-lamarckiens. Pour Lamarck, les variations de l'espèce résultent des nécessités de l'adaptation à des conditions nouvelles, *ce qui fixe l'hérédité* ; pour Darwin, c'est la sélection naturelle qui choisit, parmi les individus ainsi adaptés, les plus aptes à *continuer l'espèce* dans le milieu donné. Mais les variations, ajoutent les néo-darwiniens, ne se transmettent pas à l'œuf : elles ne sont pas héréditaires, tout dépend du milieu.

Pour faire leur part de vérité à ces deux doctrines adverses, M L. D. montre entre quelles limites étroites se meut l'hérédité et l'apport de différences, et de quelles circonstances prédéterminées dépend l'adaptation au milieu. Il conclut que l'erreur vient de ce qu'on cherche dans les espèces inférieures la réduction des espèces supérieures et l'*homunculus* dans le germe de l'homme. En réalité, chaque germe a des propriétés déterminées d'avance, comme celles d'un corps chimique qui ne peut changer de propriétés sans devenir un autre corps : le corps vivant est celui qui possède une réaction d'assimilation, au lieu de la réaction de destruction des corps chimiques, mais cette réaction n'est pas moins nécessaire que celle des corps chimiques, encore que l'on ignore si elle est de même ordre. L'hérédité est l'ensemble des propriétés ainsi définies : ces propriétés ne peuvent pas se développer contrairement à leur nature, mais c'est le milieu qui active, permet ou arrête ce développement. Deux œufs identiques, dans les mêmes conditions, donneront des individus identiques.

Dr J. Philippe.

X... *Etude pédagogique sur la culture physique*. (Poitiers, Blais et Roy, 1898).

Cette simple plaquette anonyme date déjà de 2 ans, et cependant elle vaut une mention, parce que la question est plus que jamais d'actualité. L'auteur se plaint de la décadence des sociétés athlétiques, de leur peu de succès dans les lycées : il en fait crime à l'Université, sans réfléchir que les familles sont encore plus coupables que les fonctionnaires incriminés : n'est-ce pas elles avant tout qui doivent faire comprendre aux proviseurs qu'elles veulent élever le corps de leur fils autant que son esprit et lui former la volonté et le cœur en même temps que l'intelligence ? Au lieu de cela, parlent-elles d'autre chose que d'examens, concours, etc. !

Ces réserves faites, il faut louer la largeur de vues avec laquelle on parle de la culture physique et de ses avantages matériels, moraux, sociaux. Ces idées auxquelles on s'associait, au Congrès olympique du Havre, il y a déjà quelques années, il ne faut cesser de les défendre. Non qu'elles soient une nouveauté : c'est au contraire le dédain des exercices physiques qui serait une nouveauté pour notre race. Mais on oublie qu'il y a une culture physique comme il y a une culture morale. Et l'auteur a raison de dire qu'il y a un péché physique et « que le système d'éducation actuelle qui impose à la jeunesse ce péché doit être aboli, renvoyé au néant scolastique d'où le tirèrent jadis les contempteurs de la vie ».

Dr Jean Philippe.

Louis Ducros, doyen de la Faculté des lettres d'Aix. — *Les Encyclopédistes.* — Un volume couronné par l'Académie française, chez Champion.

Des Encyclopédistes il y avait deux façons de parler : la première consistait à donner avec précision tous les renseignements historiques et littéraires que l'on avait pu recueillir sur leur compte, à examiner librement leurs idées, en ayant soin de ne s'enrôler ni sous leur bannière ni contre elle. Telle est la méthode impartiale qui est généralement adoptée pour l'histoire littéraire, dans le monde savant, dans l'Université, et qui a récemment produit de beaux livres sur Bossuet, Voltaire ou Pascal. Sans doute en ces sortes d'œuvres, le bout de l'oreille passe quelquefois, mais discrètement : l'auteur aime à effacer ses convictions derrière son sujet.

Une pareille manière de faire n'a pu convenir à la franchise frémissante de M. Ducros : hâtons-nous de reconnaître d'ailleurs que, pour traiter avec impartialité, le brûlant sujet qu'il a choisi, il faudrait être doué d'un singulier sang-froid naturel et d'une très haute sérénité. Il suit de là que cet important ouvrage comprend deux parties très distinctes, dont la valeur et les chances de durée sont, croyons-nous, fort inégales : à l'érudit bien informé, qui depuis 15 ans *lit* l'Encyclopédie, collige et classe les documents de son histoire, appartiennent les chapitres centraux, II, III, et IV. Le chapitre II, que nous aurions intitulé *Les Rédacteurs de l'Encyclopédie*, forme une galerie de leurs portraits, ressemblants et lestement troussés (voir, entre autres, p. 73, celui de Duclos, « le sanglier qui sait toujours placer à propos ses coups de boutoir »).... Le chapitre IV raconte excellemment *La Bataille autour de l'Encyclopédie* et donne une juste idée de la science et du talent de l'auteur : on voit que cette science, lentement et consciencieusement puisée aux sources, est mise en œuvre avec concision, avec animation, avec esprit par l'un des professeurs les plus vivants de nos Universités.

Nous voudrions nous en tenir là, et notre amitié aimerait à laisser le lecteur sur l'admiration; malheureusement nous sommes forcé d'ajouter sommairement que cette vigoureuse œuvre historique et littéraire est encadrée dans des développements philosophiques, beaucoup plus contestables et probablement plus caducs : chapitre Ier, *Les Précurseurs*, chapitre V, *Le Fond du Débat*, chapitre VI et dernier, *Les Conquêtes de l'Encyclopédie*. Là M. Ducros a nettement et violemment pris du service dans le camp de ses amis du XVIIIe siècle, et, tambour volontaire, il bat la charge en avant d'eux. Toute cette partie militante tourne autour de trois points : les Encyclopédistes ont exalté et quasi découvert la Nature, la Raison, l'Humanité, qui n'étaient en quelque sorte ni connues ni respectées avant eux, si ce n'est par leurs précurseurs mêmes, les protestants, les « libertins » et les déistes.

On nous montre donc tout d'abord la lutte heureuse des Encyclopédistes en faveur de *la Nature* contre l'Eglise, qui nous enseigne à « renoncer à tout plaisir, à devenir l'ennemi de nous-même, et, en un mot, à nous dénaturer », et l'on se sert de l'ascétisme comme d'un perpétuel argument pour prouver l'exagération de la morale chrétienne : les aveux de Pascal sont, bien entendu, mis à contribution. Mais c'est confondre le jansénisme avec le catholicisme, qui se contente de *proposer* à quelques-uns ce que celui-là prétendait *imposer* à tous.

Si les Philosophes ont pu inventer *l'Humanité*, cela tient sans nul doute à ce que la Charité existait dans le monde depuis 18 siècles, introduite on sait par qui : il eût été juste de le montrer.

La doctrine de l'auteur au sujet de *la Raison* est au moins aussi sommaire. Il en résulte que les croyants, catholiques ou protestants, sont dans un état perpétuel de crédulité niaise, où ils laissent se rouiller, voire même s'atrophier leur raison.

Que jusqu'à Descartes les connaissances humaines aient été parfois trop mêlées et engagées dans les connaissances théologiques, nul ne le conteste ; mais quand donc se décidera-t-on à voir que pour les gens religieux l'objet de la croyance et l'objet de la connaissance font deux ? et quand cessera-t-on d'affirmer que les intellectuels chrétiens usent moins de leur raison que les incroyants ? le contraire serait peut être plus près de la vérité, puisque ceux-là exercent deux fois leur raison : 1° pour trouver *par elle seule* toutes les solutions rationnelles, et 2° dans les matières mixtes, qui touchent en même temps à la religion et à la science, pour faire concorder les solutions rationnelles absolument certaines avec leurs solutions religieuses.

Prétendre en tout cas que toute la raison gît du côté des libres-penseurs, toute l'absence de raison du côté des croyants, on n'attendait point semblable affirmation dans la bouche d'un homme aussi avisé et généralement aussi bien informé que M. Ducros, et il serait trop facile de lui répondre d'un mot en lui montrant à chaque époque, voire même à la nôtre, de vrais penseurs, et non des moindres, qui ont su accorder leur foi avec l'exercice d'une haute et profonde raison.

Les Conquêtes de l'Encyclopédie, dont l'auteur établit le bilan dans un dernier chapitre de discussion très attachante, consistent dans la solidarité des connaissances, l'humanité, la morale naturelle : dans ce dernier ordre d'idées il essaie, à son tour, de fonder le principe du devoir sur l'intérêt général, sans être beaucoup moins vague ni plus pratique que ses prédécesseurs : « le sacrifice de l'intérêt individuel à l'intérêt général, « l'homme le fera sans hésiter et, pour ainsi dire, de confiance, si on a su, « par une éducation bien conduite et par de bons et nobles exemples, « implanter dans son âme ce quelque chose qui est, en définitive, le fond « dernier de toute morale, quelle qu'elle soit, le généreux *préjugé* du « dévouement, c'est-à-dire, de la vertu ».

Enfin avec un optimisme que d'aucuns trouveront touchant, l'écrivain s'estime pleinement satisfait par l'histoire de l'humanité au XIX[e] siècle, et il salue comme le monument de « la raison pure, rêvé par les Philoso- « phes,... cette démocratie française qui ne s'appuie sur rien que sur des « principes rationnels, sur nos idées du droit et de la liberté ».

LOUIS ARNOULD.

MARCEL MAUXION. — *L'éducation par l'instruction et les théories pédagogiques de Herbart.* — Paris, Alcan, 1901.

L'ouvrage de M. Mauxion nous fait voir dans Herbart (1776-1841) un psychologue et un métaphysicien préoccupé de pédagogie pendant toute son existence de penseur, depuis l'âge de 21 ans, où il devint précepteur des enfants de Steiger, gouverneur d'Interlaken, jusqu'à sa mort à Goettingue, après l'organisation à Kœnisgsberg d'un « séminaire pédagogique », et la publication de divers traités d'éducation. Aussi l'étude des théories pédagogiques d'Herbart doit-elle être précédée de recherches sur sa métaphysique (p. 23-32), sa pychologie (p. 35-50) sa morale et sa philosophie religieuse (p. 50-67).

Etant donné le rôle prépondérant attribué par Herbart à la représentation, et la réduction de la volonté au triomphe d'un désir (lui-même réductible à l'idée) dans le conflit des représentations, il est aisé de comprendre l'importance du rôle attribué par Herbart à l'instruction dans l'éducation. Les « idées » de liberté intérieure, de perfection, de bienveillance, de justice et d'équité constituent l'idéal commun à l'individu et à la société ; elles sont étroitement rattachées à une « esthétique cosmique », à une conception de l'univers entier ; de sorte que la moralité elle-même est ainsi rattachée aux sciences de la nature, aux sciences mathématiques et historiques « combinées en vue d'une exposition esthétique du monde ». Il faut donc instruire l'enfant pour le former moralement, et l'instruire de façon à ce que l'attention qu'on éveille en lui soit multilinéaire, qu'elle dérive d'un « intérêt multiple et également réparti entre tous les objets possibles de la volonté ».

Il ne faut cependant pas écraser l'esprit sous le poids de l'érudition. L'enseignement doit « tout d'abord se rattacher aux connaissances fournies par l'expérience antérieure », puis le « cercle d'idées de l'enfant doit s'élargir graduellement ». Il s'ensuit qu'au début la fréquentation des paysans et des ouvriers est bien meilleure que celle des bourgeois, des domestiques et des pédants. Herbart n'exclut ni l'éducation physique, ni la discipline de l'activité ; il veut que l'on réfrène la turbulence de l'enfant avant même de meubler son esprit. Il veut former « la mémoire de la volonté » en habituant l'enfant à vouloir la même chose en toute occasion. Il souhaite que l'éducation s'adapte au tempérament individuel et préfère en conséquence l'éducation privée à l'éducation publique. Enfin, il estime les « humanités » utiles pour faire passer l'esprit de l'enfant par les mêmes phases de développement mental que la race elle-même : les productions anciennes correspondent d'après lui à l'intérêt qu'éprouvent tout d'abord les jeunes esprits.

L'idée de l'élargissement graduel de la sphère d'instruction et d'éducation s'oppose à l'idée d'une hiérarchie des sciences à enseigner les unes après les autres selon leur degré soit de complexité, soit d'abstraction croissante. Nous sommes avec Herbart pour demander l'intime union de la science et de la formation morale, et la succession de cycles d'instruction et d'éducation permettant de passer d'une *conception synthétique* plus simple à une autre plus complexe, depuis l'enseignement le plus élémentaire jusqu'à l'enseignement le plus élevé.

A. Matagrin. — *Essai sur l'esthétique de Lotze.* — Paris, Alcan, 1901.

Lotze est plus connu pour sa théorie des signes locaux que pour ses doctrines esthétiques. Celles ci n'ont pas d'ailleurs beaucoup d'originalité. Elles diffèrent de celles de Kant surtout en ce qu'elles font une large part à la sensation des formes, perçues comme des forces, dans la production du plaisir esthétique. Plus que celles de Kant elles rapprochent la beauté du bien : le beau est l'indice de la valeur morale. C'est avec le bien *cosmique* que notre âme sympathise dans la perception de la beauté. Les formes esthétiques nous procurent un plaisir particulier parce que « nous sentons que les même formes imposeraient universellement à un monde dans lequel le bien régnerait sans restriction, la bienveillance, la justice... et tous les autres modes du bien ».

Lotze admet dans l'art deux instincts : celui de l'idéalisation et la tendance à *réaliser* l'idéal. Il analyse les divers genres d'art et donne à la sculpture la préférence sur la peinture et la musique.

B. Croce. — *Matérialisme historique et économie marxiste.* — Paris, Giard et Brière, 1901.

Le marxisme donne lieu en ce moment à des interprétations bien différentes et à des controverses parfois très vives. M. Croce nous donne un spécimen de l'aménité avec laquelle se traitent certains sociologues, dans les longues, trop longues pages qu'il consacre à l'œuvre et à la personne de M. Loria. Il est faux, dit-il, d'admettre avec M. Loria, que Marx « réduise tout le développement économique aux changements de l'instrument technique » : il s'agit de changements dans les « forces matérielles de production » (p. 66-68).

Est fausse également l'interprétation du « matérialisme historique » considéré comme « philosophie de l'histoire : le marxisme n'a apporté qu'une nouvelle méthode qui consiste à accorder la plus grande attention aux conditions économiques, qui sont décisives » (p. 16-25). Est encore fausse l'idée que l'on se fait de la doctrine proprement économique exposée dans le « Capital » ; ce livre mal composé, sans ordre ni proportions, oppose une conception hypothétique de la société capitaliste à un idéal social qui exclut le capitalisme (p. 55 et 94). Marx a proclamé « l'égalité de la *valeur* des productions et de la quantité de travail socialement nécessaire pour les produire ». Tel est « le point de départ de sa recherche propre », l'origine du procès qu'il fait à l'organisation capitaliste laquelle ne fait pas coïncider la valeur avec le prix.

M. Croce montre l'indifférence professée par Marx à l'égard des considérations morales, et déclare être d'accord à peu près sur tous les points avec M. Sorel dans son interprétation générale du marxisme. Il montre en terminant que contrairement à ce qu'avance Marx le progrès technique doit augmenter le taux du profit.

L. Brunschvicg. — *Introduction à la vie de l'esprit.* — Paris, Alcan, 1900.

Le petit ouvrage de M. Brunschvicg vise à l'éducation philosophique des profanes et par conséquent dans une certaine mesure à l'éducation populaire. C'est un spiritualisme très élevé, mais aboutissant au mysticisme, que la doctrine enseignée par l'auteur. L'idéaliste y trouve d'abord pleine satisfaction : la représentation du monde extérieur, ensemble de relations établies par l'esprit ; — la réalité se fondant en nous », bien que « plus haut que notre individu » (p. 59) ; l'activité et la sensibilité ramenées à des aspects de l'idée ou du complexus d'idées qu'est la conscience. Nous ne saurions trop louer l'accumulation en formules brèves et lumineuses d'excellents enseignements psychologiques, esthétiques et moraux (Cf. p. 130-138 une remarquable synthèse des principes de conduite individuelle et sociale). Mais l'unité, l'Un-Bien, dont M. Brunschvicg fait l'objet de sa religion ; l'idéal qu'il propose à la vie spirituelle : « la communion de tous les êtres dans leur principe qui est l'unité même » (p. 165), tout ce qui se rapporte à une sorte de théologie nouvelle nous semble une rénovation dangereuse d'un mysticisme néo-platonicien et spinoziste à la fois. Ce qui n'empêche pas d'excellentes pages notamment sur l'opposition de la religion aux religions existant actuellement, vivant presque tou-

tes d'intolérance, et auxquelles il faut opposer dans l'éducation « l'intolérance de l'intolérance (p. 171).

P. Ellero. — *L'Eclissi dell'Idealità.* — Bologne-Zanichelli, 1901.

« L'existence de l'idéalité en général est un fait incontestable » (p. 146). Telle est la conclusion que tire l'auteur d'un exposé sur les aspirations vers un idéal considéré successivement dans la religion, le culte des morts, l'art, l'amour, la pudeur, l'honneur, la gloire, la moralité, et le droit, le patriotisme, la charité, la vertu, le sacrifice.

Les races inférieures doivent leur décrépitude à leur manque d'idéal. La race blanche et notamment la grande famille aryenne ont « cultivé l'idéalité au plus haut degré » ; mais l'idéalisme des peuples civilisés a subi une éclipse par suite de la prépondérance des trop pratiques races anglo-saxonnes et teutonnes sur la race latine (p. 151-163). Toutes les violences collectives qui ont marqué la fin du XIXe siècle démontrent « l'éclipse de l'idéalité latine » (p. 169).

L'auteur semble attendre un retour à l'idéalisme d'une faillite, sinon de la science, du moins du positivisme. Il espère que le socialisme, l'anarchisme et l'athéisme entraîneront une réaction qui leur sera fatale. Il nous semble que le meilleur moyen de restaurer l'idéal serait de lui donner de solides bases scientifiques : ce qui n'est pas précisément dans les vues de M. Ellero.

P. Lacombe. — *La guerre et l'homme.* — Paris, Soc. nouv. d'édit. 1900.

Les mobiles de la guerre peuvent être d'ordre économique ou génésique ou honorifique ou sympathique — les besoins intellectuels ne devant jamais être considérés comme susceptibles d'entraîner des luttes à main armée. Le mobile génésique se joint presque toujours, à l'origine, au mobile économique ; mais l'honorifique a causé à lui seul quantité de guerres et il devient prépondérant dans les pays à tendances démocratiques, que la crainte de paraître avoir peur, de subir une humiliation, détermine aux hostilités violentes (p. 1-7). Le patriotisme est d'ailleurs pour tout peuple le principe d'un tel aveuglement ; « les foules civiles se laissent si promptement griser par la gloire, la victoire et les lauriers », qu'il ne faut pas imputer au militarisme l'amour de la guerre (p. 39, 64, 147, 384). Le militaire de profession sait trop combien le véritable courage est rare dans les combats. Mais « tout le sexe mâle a l'hypocrisie du courage comme le sexe féminin a l'hypocrisie de la chasteté » (p. 384 et 19). En réalité la peur, la défection, sont les principales causes des defaites, comme la « fuite en avant » est le facteur principal des brillantes victoires (p. 65-100). Le rôle considérable attribué par le patriotisme aveugle au courage, à la valeur des vainqueurs est toujours exagéré (p. 147-153).

Les maux de la guerre n'ont pas besoin d'être de nouveau énumérés. Ses « bienfaits » sont illusoires : le vainqueur est rendu inhumain, orgueilleux par la guerre ; tout au plus le vaincu peut-il éprouver une salutaire réaction (p. 188, 243, 294). Il ne s'agit pas de supprimer l'armée. Pour supprimer la guerre il faudrait modifier *par l'éducation* l'âme des foules, que le socialisme, redouté et envahissant, le féminisme, les idées pacifiques des philanthropes, contribuent déjà à rendre moins guerrière, pendant que la science rend les luttes entre peuples de plus en plus coûteuses et meurtrières.

G.-L. Duprat.

Ouvré (H.). — *Les formes littéraires de la pensée grecque.* — Paris, Alcan, 1900, XVI-575 pages, in-8. Prix : 10 francs.

Cet ouvrage a paru dans la *Bibliothèque de philosophie contemporaine*, et il y est bien à sa place : philosophique par le fond, il l'est plus encore peut-être par la forme, et, s'adressant à un public spécial, à un public d'initiés, il affecte des apparences bien faites pour décourager les profanes. L'auteur se définit lui-même quelque part (p. 187) « un théoricien imbu des idées hégéliennes » ; mais presque à chaque ligne, dès le début du volume, le philosophe se trahit, par le vocabulaire qu'il emploie. Veut il déterminer ce qu'on entend par une œuvre littéraire, il estime que « la conservation des groupes verbaux, par un acte volontaire de l'individu ou de la société, est un critère suffisant » (p. VI). Et cette première définition parait presque claire et simple, si on la compare à d'autres qui viennent ensuite. Pour expliquer comment la race aryenne, mieux douée pour les œuvres de l'esprit que les races de l'Egypte, de la Chaldée ou de la Chine, a été aussi plus lente à produire, M. Ouvré s'exprime ainsi : « Formés plus tard et différenciés plus fortement, les Aryens sont plus vraiment hommes. Le concept, mouvement avorté, réaction de l'individu contre la nature, mais réaction intime et patiente, qui ne sort point des nerfs et s'y dépense en de subtiles associations, ce mécanisme d'ordre mental, et presque affranchi du système musculaire, ne pouvait acquérir sa puissance qu'à la longue, mais, cette heure venant, il devenait pour ses maîtres la plus éclatante des parures, la plus efficace des armes et le mieux affilé des outils » (p. 2-3).

Il faut avoir quelque patience pour soutenir jusqu'au bout les obscurités et les hardiesses de ce style composite, ce mélange de comparaisons poétiques et de formules physiologico-médicales ; mais hâtons-nous d'ajouter que le lecteur est bientôt récompensé de sa peine. Si M. Ouvré sacrifie trop, pour notre goût, à la méthode qui transporte dans la critique littéraire le vocabulaire des théories évolutionnistes, il a le mérite d'appliquer à un sujet bien choisi les ressources d'un esprit pénétrant, puissant même, et d'une science que je dirais volontiers impeccable. Se proposant de suivre le développement de la pensée grecque dans ses rapports avec les formes littéraires qu'elle a revêtues, il s'attache moins à contempler les œuvres parfaites de la poésie épique ou dramatique, de la prose philosophique ou oratoire, qu'à marquer l'origine et la décadence de chaque genre. Il excelle à analyser les dispositions naturelles de l'esprit grec pour chacune de ces productions successives, et il définit surtout avec un rare bonheur les conditions particulières qui amènent l'épuisement d'un genre alors même que, d'autre part, le génie littéraire de la race est aussi vivant et fécond que jamais. Son chapitre III, sur la poésie narrative, me paraît à cet égard un des meilleurs : la nature de la poésie hésiodique y est admirablement exposée. M. Ouvré connaît à fond le sujet dont il parle, et il le domine avec aisance ; il a étudié, discuté tous les problèmes que soulève la critique, mais il ne s'y arrête pas : il va droit à son but, qui est d'expliquer les différentes phases de la poésie grecque, et il a, pour bien remplir sa tâche, avec la sûreté du logicien, la chaleur communicative, l'émotion du poète. Dans le chapitre IV, consacré au lyrisme, la démonstration m'a semblé, je l'avoue, plus pénible et plus obscure ; mais, à côté d'abstractions souvent fatigantes, une série de petits portraits, véritables miniatures, attire et charme l'attention du lecteur (p. 134 et suiv.). Nulle

part mieux que dans ce passage n'apparait le caractère propre du talent de M. Ouvré. Il y a chez lui, à côté du savant et du philosophe, un écrivain délicat, parfois subtil jusqu'au raffinement, mais doué d'une imagination gracieuse et d'un sens historique des plus pénétrants. Voyez plutôt ce portrait de Sapho : « Un caprice du sort nous a gardé dans Sapho l'image d'une femme auteur. Quelques traits du sexe sont éternels, puisqu'à trois mille ans de distance les voici chez cette Lesbienne d'Erésos. L'inépuisable intérêt pour le sentiment, une inclination vers les intrigues amoureuses et les mariages, le besoin de patronner, de faire école, un soupçon (bien léger) de pédantisme technique, de dogmatisme raisonneur, une faiblesse pour les mots excessifs, une comédie d'effusions, qui transfigure les rapports d'élève à maîtresse, toute cette psychologie d'une âme très louable, et qui du reste fut doublée d'un esprit délicieux, n'est-ce point l'origine de l'inconvenante légende dont s'amusa la verve des anciens » ? A la fois très moderne et pourtant très attaché à la vérité historique, M. Ouvré a le don de trouver le mot qui peint et qui met finement en relief les personnages du passé. Son Simonide est d'une charmante réalité : « L'histoire, par un amusant caprice, reflèta la jeunesse brusque et triomphante d'Athènes dans la souriante vieillesse du lyrisme finissant, et ces Marathonomaques, dont Aristophane esquisse la silhouette truculente, inspirèrent un mondain d'esprit lucide et de sens rassis ».

Comme nous voilà loin du jargon philosophique dont M. Ouvré abuse trop souvent dans son livre ! J'y ai savouré des pages délicieuses sur Hérodote, et lu avec quelque peine un jugement sévère sur Thucydide. C'est en réalité toute une histoire de la littérature grecque que nous a donnée M. Ouvré, histoire originale, vivante, écrite souvent avec esprit, toujours avec un accent très personnel, mais enveloppée dans une théorie, et surtout exposée dans une langue philosophique, qui risquent de rebuter les lecteurs les plus bienveillants.

Am. Hauvette.

Aimé Puech. — *Saint Jean Chrysostome.* — Paris, Victor Lecoffre, 1900, in-18 de III-200. Prix : 2 francs.

Deux mots résument l'idée que l'on se fait en général de saint Jean Chrysostome : orateur, tribun. L'objet de M. A. Puech est de montrer que cette définition sommaire est incomplète au point d'être fausse, et le portrait qu'il nous apporte offrait d'autant plus de difficulté qu'il se voyait privé par les circonstances où il travaillait du moyen le plus simple et le plus convaincant d'en faire reconnaitre la ressemblance. Son volume était en effet destiné à une collection (les Saints) que dirige M. Henry Joly et qui, sans préjudice de publications ultérieures, comprend déjà saint Ambroise, saint Basile, saint Jérôme, saint Augustin : libre de juger son personnage à sa guise, M. Puech ne pouvait instituer une comparaison suivie avec les autres Pères de l'Eglise sans empiéter sur l'œuvre des autres critiques et risquer de les contredire. Il s'en est tiré de la manière la plus heureuse : cette comparaison qu'il n'avait pas le droit de faire tout haut il l'a faite tout bas et à part lui. Fort de ces rapprochements qu'il indique à peine, il trace de saint Jean une image neuve, précise, vivante, que l'on sent vraie. Tout en lui laissant l'honneur d'avoir plus approché de Démosthène que tous les autres Pères, tout en constatant l'étonnante liberté de parole à laquelle il s'emporte quelquefois, il montre d'une part

que la prédication n'est pas à beaucoup près l'unique champ où se déploie saint Jean et, d'autre part, que sa lutte contre les grands de la terre n'est dans sa vie qu'un incident qui se répète et auquel ne se rapportent nullement ses pensées habituelles. Jean est avant tout un apôtre jaloux d'étendre, de fortifier les conquêtes du christianisme, et procède à sa tâche par des entretiens affectueux, par sa correspondance, par des mesures administratives, par l'entremise de tiers de bonne volonté, au moins autant que par des homélies ou des traités. Capable de se laisser entraîner aux plus étranges excès de langage, il n'a pourtant aucune haine contre les individus ni même contre les classes qu'il attaque le plus fortement. Puis, eût pu dire encore M. Puech, telle était alors l'inertie de la population civile, très remuante mais fort peu révolutionnaire, que les célèbres attaques de saint Jean contre les riches ne présentaient aucun danger. « Un zèle impétueux, dit excellemment M. Puech, l'emporte jusqu'à l'utopie, mais un sens pratique très sûr le ramène bientôt aux choses réelles. Il demande souvent trop aux hommes, mais surtout parce qu'il croit que c'est le meilleur moyen d'obtenir quelque chose. Très habile à manier un auditoire, mais mauvais politique, l'épiscopat le met à une épreuve dangereuse, en lui donnant le droit d'ordonner ce qu'il n'avait pu jusque-là que conseiller. Les Italiens diraient : « *mette troppo carne al fuoco* » ; et il ne réussit pas à se faire respecter du faible Arcadius comme saint Ambroise avait réussi à se faire respecter de l'énergique Théodose.

Mais le talent de M. Puech a surtout consisté à nous faire saisir le trait caractéristique de saint Jean, cette fougue d'une âme née sainte, demeurée pure, qui n'a jamais, si l'on me passe cette expression, jeté sa gourme et que, d'un autre côté, ni la littérature, ni la philosophie, ni la théologie même ne détournent de son inquiet besoin d'apostolat ; c'est une âme vierge, qui dans sa première jeunesse a mené quatre ans la vie de cénobite, deux ans celle d'anachorète, à qui son expérience n'a jamais coûté un remords, qui a traversé les écoles et la vie, non pas sans y profiter, mais sans se laisser jamais séduire par un autre idéal que celui de l'Évangile. Une seule chose l'occupe, la réforme morale de la société.

Si donc M. Puech insiste peu sur le style et les procédés oratoires de Jean, ce n'est pas seulement parce que l'espace lui est limité, c'est parce que Jean, quoiqu'on reconnaisse çà et là en lui l'ancien élève de Libanius, est de tous les Pères celui qui estime le moins la gloire du monde. En revanche, il marque fortement le caractère distinctif de son éloquence : l'art de mettre son enseignement à la portée des auditeurs, de régler la leçon du jour sur les besoins du moment, son intimité avec ses ouailles, la conscience qu'il a de son ascendant sur elles. Les citations sont on ne peut mieux choisies (p. 40-42, 55-56). On remarquera aussi le tableau des réformes préconisées par Jean pour les cérémonies du mariage et des funérailles, de la guerre qu'il fit aux jeux publics, de sa lutte contre le relâchement du clergé de Constantinople, de ses efforts pour convertir les Ariens et évangéliser les Goths (v. notamment p. 93 et 122 et suiv.). Inutile de dire que M. Puech connaît les alentours de son sujet en véritable helléniste ; il parle d'Antioche et de Constantinople comme un homme qui les aurait habitées aux environs de l'an 400. C'est une œuvre faite avec intelligence et amour ; et, pour une fois que l'Université se mêle de juger un Père de l'Église, il lui est singulièrement honorable d'y réussir aussi bien.

CHARLES DEJOB.

J. A. M. Vannel (1). — *Hegel's doctrine of the will.* — Mai, 1896, 102 p. Dans cette sorte de thèse, l'auteur devrait étudier surtout les théories morales de Hégel. Mais il fait précéder cette étude spéciale d'une analyse de l'œuvre entière de ce philosophe, et cette analyse occupe plus de la moitié du travail. C'est donc plutôt un aperçu d'ensemble sur le système de ce grand penseur, non sans des indications sur ses rapports avec tous ceux qui l'ont précédé, depuis l'origine de la philosophie grecque, et de manière à montrer surtout comment celui qui fut le principal promoteur de la théorie de l'évolution, fut aussi lui-même l'aboutissement naturel de tout un développement de l'esprit humain. M. Vannel semble être un fervent hégélien. Il n'a pas un mot de critique à l'adresse de son maître. Il le défend contre ceux qui seraient moins disposés à l'admirer. Il a raison, d'ailleurs, de faire ressortir la beauté de certaines des considérations morales où la doctrine s'achève. Tous les vrais philosophes, pourrait-on dire, s'accordent à tirer des prémisses les plus différentes des conséquences morales également élevées. Ce n'est pas ici le lieu de discuter les jugements de M. Vannel et de rechercher, en particulier, si les contraires se concilient aussi bien qu'il lui semble. Il suffit de dire que cet opuscule, d'une lecture facile, et sans prétentions à l'originalité, peut servir à vulgariser dans une certaine mesure la manière de voir d'un des philosophes les plus célèbres.

W. M. Washington. — *The formal and material elements of Kant's ethics.* — Juin, 1898, 67 p. — C'est une étude consciencieuse de la morale de Kant. L'auteur fait très bien voir, dans son introduction, la différence qu'il y a sous les mêmes mots, dans la distinction de la forme et de la matière chez Aristote et chez Kant. Il analyse ensuite avec soin, les diverses parties de la Critique de la raison pratique et des ouvrages qui s'y rapportent ; il y joint des schèmes ou tableaux, auxquels il parait tenir beaucoup, et qui sont, en effet, fort utiles pour faire pénétrer dans le détail de la pensée quelquefois si compliquée du philosophe qui a peut-être employé le plus de divisions et de subdivisions. Si, comme la précédente, cette thèse ne contient rien de bien original, elle est du moins l'œuvre d'un esprit net, bien informé, et elle donne une bonne idée de la manière dont on étudie la philosophie à Columbia University.

A. Leroy Jones. — *Early American Philosophers.* — Juin 1898, 80 p. — Voici une esquisse d'un intérêt plus particulièrement américain C'est l'histoire sommaire des premiers philosophes du nouveau-monde avant la guerre de l'Indépendance, autant dire l'étude d'un rameau détaché de la philosophie anglaise. M. Leroy Jones fait bien ressortir les difficultés que devait rencontrer, dans ce milieu presque exclusivement religieux, et surtout puritain, le développement d'une pensée libre, et il indique aussi les raisons qui devaient, déjà dans les colonies anglaises, comme plus tard, dans les Etats-Unis affranchis, diriger dans le sens de la pratique les recherches spéculatives. Il ne trouve que six noms à nous signaler : ceux de William Brattle, l'auteur du premier Manuel de logique publié en Amérique, vers la fin du xviie siècle, imité, en latin, de la

(1) Ces trois ouvrages de Vannel, de Washington, de Leroy Jones sont des *Contributions to Philosophy, Psychology and Education de l'University Columbia.*

Logique de Port-Royal, mais à la manière d'un catéchisme, par demandes et par réponses; de Benjamin Franklin, bien connu ; de Colden ; de Clap ; ceux surtout de Samuel Johnson, célèbre par ses relations avec Berkeley, et de Jonathan Edwards que son Traité sur la liberté de la volonté a illustré dans son pays. Ces philosophes étaient surtout des éducateurs, des maîtres de la pédagogie. La trop courte étude de M. Jones est accompagnée de renseignements bibliographiques assez complets, où le petit livre de M. G. Lyon : l'Idéalisme en Angleterre, figure honorablement.

A. Penjon.

Raoul de la Grasserie. — *Psychologie des religions*. — Paris, Alcan.

« La religion est psychologique à son point de départ et dans son évolution spontanée ; elle devient sociologique dans son développement ultérieur » (p. 4). Il y a donc dans toute religion un mécanisme psychologique, et c'est ce mécanisme que M. de la Grasserie a étudié dans son livre. Celui-ci comprend trois parties. La première étudie le contenu de la religion et ses trois principaux éléments, le culte, le dogme, la morale. La seconde expose les douze lois psychologiques qui, par leur action, façonnent les conceptions et les pratiques religieuses. La troisième a pour objet l'étude des principaux mobiles, égoïstes ou altruistes, auxquels l'esprit obéit dans l'élaboration de ses croyances.

L'ouvrage se recommande, surtout dans la première partie, par une réelle abondance de faits, la plupart extraits de Tylor, de Réville ou de Milloué. Il se recommande aussi par des remarques intéressantes et des observations ingénieuses, par exemple l'expiation envisagée comme une sorte de vaccination (117), la pratique du jeûne dérivée de famines fréquentes à l'origine (197). De même M. de la Grasserie a fait observer avec raison que les croyances ont eu des causes mécaniques, qu'à la longue seulement un « virement » s'opère et substitue des causes intentionnelles qu'on s'imagine plus tard être primitives (IIe part., ch. I).

En revanche la critique aurait ample matière à s'exercer. L'auteur présente comme incontestées des opinions à tout le moins contestables. Par exemple pour lui, comme autrefois pour M. Réville, la morale a été d'abord distincte de la religion ; ou plutôt la « morale psychologique », œuvre de la coutume et des mœurs, seule naturelle, est autre chose que la « morale cultuelle » (p 15 et suiv.); la preuve en serait qu'entre elles des conflits sont possibles. — Il y aurait bien à dire sur une telle opinion. D'abord elle érige en sentiments innés et universels des sentiments qui, par leur force, nous semblent tels (p. 13, 23, etc.) ; et ainsi elle confond les données actuelles de la conscience avec ses données primitives Elle suppose aussi que, dès ses débuts, l'esprit humain, cependant mené par les apparences, savait déjà concevoir un bien qui n'était ni son plaisir propre ni le plaisir de ses dieux : une telle faculté d'abstraction en une âme aussi neuve et aussi naïve étonne. Elle étonne tellement que, par endroits, M. de la Grasserie s'embarrasse en des restrictions qui sont bien près d'être des contradictions. Par exemple, page 196 : « L'homme primitif ne s'occupait point de bien et de mal, mais ce qui le touchait beaucoup plus, de bonheur ou de malheur ». — Ailleurs M. de la Grasserie reprend la thèse spencérienne du culte des morts considéré comme le

culte générateur de tous les autres. Il semble ignorer que de l'avis d'un très grand nombre de savants, rien n'est moins prouvé.

Mais c'est surtout la méthode qui éveille des inquiétudes. Parmi les lois psychologiques qui contribuent à élaborer la religion, figurent la loi de condensation et de raréfaction et la loi de capillarité. Ce ne sont pas là de simples métaphores. « On ne saurait trop, dit M. de la Grasserie, assimiler les lois psychologiques aux lois physico-chimiques ; il y a entre elles la plus grande analogie et même identité » (p. 219). — On ne saurait trop, selon nous, protester contre cette tendance qui confond tout et fait prendre pour des vues réelles sur les choses le simple mirage des mots. L'analogie est un précieux instrument, mais son maniement exige une extrême prudence. La caractéristique de la pensée primitive est précisément de l'employer sans mesure. Les phénomènes psychologiques ont pour conditions et pour support des phénomènes physiques, et il ne s'en suit pas que les lois de ceux-ci se continuent telles quelles dans ceux-là. Des relations de succession ou de coexistence ne sont pas nécessairement des ressemblances. — Dira-t-on que M. Tarde a usé de cette méthode? Ce serait oublier que les lois, selon lui communes aux trois grands ordres de phénomènes, telles que la Répétition universelle, n'ont pas de forme déterminée, ni matérielle ni immatérielle. M. Bourget, il est vrai, a usé de ce procédé ; il a parlé quelque part d'une loi mentale de saturation, et sa psychologie est en faveur ; mais elle est en faveur dans un milieu autre que le milieu scientifique.

L. Gérard-Varet.

H. J. Brunhes. — *Ruskin et la Bible.* — Paris, Perrin, 1900.

L'histoire de la pensée d'un homme tel que John Ruskin ne peut qu'intéresser vivement ceux qui goûtent, et ils sont nombreux, l'œuvre du grand écrivain anglais. Fils d'un père à l'esprit très religieux et d'une mère puritaine, Ruskin, dès qu'il fut capable de lire couramment, acquit, sous la direction de sa mère, une connaissance intime de la Bible, dont ses écrits gardèrent toujours l'empreinte. L'étude de l'Ancien et du Nouveau Testament fut la partie la plus essentielle d'une éducation austère. La discipline uniforme et stricte à laquelle fut soumis Ruskin dès ses jeunes années, lui procura une enfance sans tendresse et sans joie. « Je ne connaissais, a-t-il dit lui-même, ni le danger ni la souffrance, ma force ne fut jamais exercée ; mon courage ne fut jamais fortifié, j'étais innocent parce que sauvegardé, au lieu d'être vertueux par libre expérience ». Si l'on ajoute qu'il n'avait pas alors d'amis et que sa mère ne lui donnait pas de jouets, on ne sera pas étonné d'apprendre que sa sensibilité naturelle déjà vive s'accrut toujours avec l'âge, le fit beaucoup souffrir et finit par épuiser ses forces.

L'objet du présent livre est de faire voir combien a été importante l'influence de la Bible dans la formation morale et intellectuelle de Ruskin. Ses goûts et ses sentiments, ses idées et ses tendances, ne sont appréciés et jugés comme il convient que si l'on connaît bien cette influence.

M. Brunhes nous fait assister aux luttes émouvantes engagées par Ruskin contre le sensualisme grandissant et l'excès de l'individualisme contemporain. Il nous le montre ne se contentant pas d'écrire, mais se livrant à l'action sociale pratique, y consacrant sans compter ses efforts et sa fortune, essayant, mais en vain, d'émouvoir les privilégiés de la

fortune en faveur des déshérités. Raillé par les uns, abandonné par les autres, impuissant à vaincre l'indifférence des hautes classes, voyant s'organiser contre lui pendant 20 ans la conspiration du silence, le corps épuisé, l'âme pleine de tristesse, Ruskin dut se retirer de la lutte, car la mort allait venir le prendre. Il eut cependant dans ses derniers jours la satisfaction suprême d'assister au triomphe des idées pour lesquelles il avait si longtemps combattu sans espoir.

Le style agréable de M. Brunhes, les citations toujours intéressantes et bien choisies qu'il a faites de Ruskin pour justifier ses appréciations donnent à son livre beaucoup de charme.

EDOUARD CAILLEUX.

EMILE BOUTROUX. — *Les grands écrivains francais.* — Pascal, Paris, Hachette.

Je ne crois pas qu'aucun travail donne, sous une forme aussi sobre, une exposition plus claire, plus précise et plus compréhensive de la vie et de l'œuvre d'un auteur qui a été beaucoup étudié et par des hommes d'un esprit éminent. On peut essayer, avant de lire le volume de M. Boutroux, de rassembler toutes les questions si diverses et si complexes que les lecteurs de Pascal se sont posées ou pourraient se poser, celles qu'ont soulevées ses historiens et ses commentateurs, il n'en est pas une à laquelle on ne trouve une réponse plausible quand les documents sont insuffisants, définitive quand ils se laissent interroger et interpréter. Qu'il s'agisse de la formation de l'esprit de Pascal par les mathématiques ou de la culture qu'il retire de la pratique des sciences d'observation, de la composition des *Provinciales* ou de celle des *Pensées*,de sa vie mondaine ou de sa conversion, provisoire et partielle ou définitive, de la doctrine du progrès ou de l'argument du pari, des rapports avec Descartes, avec sa famille ou avec les jansénistes de Port-Royal, les éclaircissements arrivent, au moment où les problèmes s'offrent à l'esprit et se présentent avec un tel caractère de certitude ou de probabilité, qu'on s'étonne de ne pas les avoir trouvés soi-même, que parfois on n'hésite pas à se dire, à première vue tout au moins, qu'on les aurait sûrement aperçus. Mais, à la réflexion ou en relisant Pascal, on s'aperçoit bien vite qu'on avait besoin d'un guide éprouvé dont « l'érudition, l'analyse et la critique » se sont complétées « par un docile abandon à l'influence de Pascal » d'où lui est venue « la grâce inspiratrice qui a donné à ses efforts la direction et l'efficace ».

Le volume comprend une bibliographie et neuf chapitres : I. *Enfance et jeunesse, premiers travaux.* — II. *Première conversion, travaux physiques.* — III. *Vie mondaine, travaux mathématiques.* — IV. *Conversion définitive.* — V. *Pascal à Port-Royal.* — VI. *Les Provinciales.* — VII. *Les dernières années, la roulette.* — VIII. *Les Pensées.* — IX. *Pascal et ses destinées.*

De ces chapitres, on pourrait peut-être faire sortir la philosophie de M. Boutroux, comme ce qu'il convient de penser de Pascal, quand on a étudié son œuvre avec intelligence et avec amour. Qu'il nous suffise d'indiquer sommairement les conclusions auxquelles M. Boutroux aboutit sur ce dernier point, en laissant au lecteur le plaisir de se renseigner lui-même sur le premier.

« Considéré du point de vue de l'histoire proprement dite (p. 201), Pascal apparait comme un génie très riche, avide d'unité et d'excellence, dont toutes les puissances, sans s'affaiblir, se sont rangées sous la foi, sous l'amour de Dieu ».

M. Boutroux marque ainsi excellemment, après avoir rappelé ce que pensèrent et écrivirent de Pascal, Leibnitz et Voltaire, Condorcet, André Chénier et Lélut, Chateaubriand et Villemain, Cousin, Sully-Prudhomme, Jules Lemaitre, Vinet, Sainte-Beuve, Ernest Havet et tant d'autres, comment il a voulu étudier et présenter Pascal. En lui, il a vu un savant, un chrétien, un homme.

« Chacun des trois, écrit-il (p. 193), est un tout, l'un est l'autre et les trois ne font qu'un. Ce que Pascal rejette, c'est la philosophie, ce monstrueux accouplement d'un objet surnaturel avec des puissances de connaitre dont la portée ne s'étend qu'à la nature. Et l'on ne peut faire de lui un philosophe qu'en transformant, contrairement à sa croyance, ses doctrines religieuses en symboles de doctrines rationnelles. Pascal plaça dans le christianisme, en toute sincérité, le centre de sa pensée et de sa vie. Il l'entendit en ce sens que, vivant en J.-C., l'homme n'a plus une pensée qui ne tende à Dieu et qui, par conséquent, ne vienne de lui ».

On pourra refuser au Pascal ainsi présenté, sa sympathie, sinon son admiration. On ne pourra, je crois, contester que Pascal se fût reconnu dans ce portrait tracé de main de maître.

F. P.

Georges Demeny. — *Les exercices physiques dans les écoles* (*Guide du maître*), in-18, 166 p. — Paris, 1901 (Société d'éditions scientifiques).

C'est la seconde édition du Manuel publié en 1898, et qui complétait par certains côtés le *Manuel complet d'exercices gymnastiques et de jeux scolaires* (1891). M. G. Demény précise encore davantage le vrai principe de la gymnastique : régler les exercices physiques sur la physiologie et les faire servir avant tout au développement normal et harmonieux des organes, de façon à assurer leur fonctionnement régulier au profit de notre hygiène physique et morale.

Dr J. Philippe.

College Department. — *Professional Education in the United States*: I. *Medecine* ; II. *Pharmacy* ; III. *Veterinary Medecine*. — Albany, University, 1900.

Ces trois volumes sont consacrés à l'exposé des conditions requises pour les études médicales et pharmaceutiques, et à l'examen des cas dans lesquels on accorde des dispenses ou des équivalences de diplômes pour l'exercice de ces professions organisées, comme l'on sait, tout autrement qu'en France.

Dr J. P.

Le Gérant : A. CHEVALIER-MARESCQ.

Paris. — Imprimeurs-gérants, A. CHEVALIER-MARESCQ et Cie.

CONSEIL DE LA SOCIÉTÉ D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

MM.

Brouardel, doyen de la Faculté de Médecine, Président.
Darboux, doyen de la Faculté des Sciences, vice-président.
Larnaude, prof. à la Faculté de Droit, Secrétaire-général.
Hauvette, prof. adjoint à la Fac. des lettres, séc.-gén.-adj.
Alix, prof. à l'Institut catholique et à l'École libre des sciences politiques.
Aulard, professeur à la Faculté des lettres de Paris.
Bernès, membre du Conseil sup. de l'Instruction publique.
Bertin, prof. libre à la Faculté des lettres de Paris.
Berthelot, de l'Institut, prof. au Collège de France.
G. Blondel, docteur ès lettres.
Boutmy, de l'Institut, directeur de l'École des sciences politiques.
Boutroux, de l'Institut, professeur à la Faculté des lettres.
Alfred Croiset, de l'Institut, doyen de la Faculté des Lettres.
Daguin, secrétaire-général de la Société de législation comparée.
Dastre, professeur à la Faculté des Sciences.
Jules Dietz, avocat à la Cour d'appel.
Dr Dreyfus-Brisac, membre du Conseil supérieur de l'assistance publique.
Edmond Dreyfus-Brisac.
Egger, chargé de cours à la Faculté des Lettres.
Esmein, professeur à la Faculté de droit.
Flach, professeur au Collège de France.
Gariel, professeur à la Faculté de médecine.
Glasson, de l'Institut, doyen de la Faculté de Droit.
Lavisse, de l'Académie Française, prof. à la Faculté des Lettres.
Larroumet, secrétaire perpétuel de l'Acad. des Beaux Arts, professeur à la Faculté des Lettres.
Lippmann, de l'Institut, prof. à la Faculté des sciences.
Luchaire, de l'Institut, prof. à la Faculté des Lettres.
Lyon-Caen, de l'Institut, prof. à la Faculté de Droit.
Moissan, de l'Institut, prof. à l'Ecole de pharmacie.
Gaston Paris, de l'Académie française, Administrateur du Collège de France.
Perrot, de l'Institut, directeur de l'Ecole normale supér.
Picavet, maître de conférences à l'Ecole des Htes Etudes.
Poincaré, de l'Institut, prof. à la Faculté des Sciences.
Richet, de l'Institut, prof. à la Faculté de médecine.
Sabatier, doyen de la Faculté de Théologie.
A. Sorel, de l'Académie française, professeur à l'Ecole des sciences politiques.
Tannery, maître de conférences à l'Ecole Normale supérieure.
Vélain, professeur à la Faculté des Sciences.
Wallon, sénateur, secrétaire perpétuel de l'Académie des inscriptions.

PRINCIPAUX CORRESPONDANTS ET COLLABORATEURS ÉTRANGERS

Altamira y Crevea, Professeur à l'Université d'*Oviédo*.
Dr Arndt, Professeur d'histoire à l'Université de *Leipzig*.
Dr P. Ascherson, Bibliothécaire à l'Université de *Berlin*.
Dr Biedermann, Privat-docent à la Faculté de philosophie de *Berlin*.
Dr Ch. W. Benton, Professeur à l'Université de *Minnesota* (Etats-Unis).
Dr Bach, Directeur de Realschule à *Berlin*.
Dr Bilinski, Recteur de l'Univ. de *Lemberg-Léopold*.
Dr Blok, professeur à l'Université de *Groningue*.
Browning, professeur à King's College, à *Cambridge*.
Dr Buchelee, Directeur de Burgerschule, à *Stuttgard*.
Dr Bucher, Directeur du *musée de l'Art moderne appliqué à l'industrie*, à *Vienne*.
B. Buisson, publiciste à *Londres* (Angleterre).
Dr Christ, Professeur à l'Université de *Munich*.
Dr Claes Annerstedt, Professeur à l'Université d'*Upsal*.
Dr Creizenach, Professeur à l'Université de *Cracovie*.
Dr L. Cremona, Professeur, Sénateur du royaume d'Italie, à *Rome*.
Drtina, Professeur à l'Université tchèque de *Prague*.
Darey, Professeur à l'Université de Mc Gille (*Montréal*).
Dr van den Es, Recteur du Gymnase d'Amsterdam.
Dr W. B. J. van Eyk, Inspecteur de l'instruction secondaire à *La Haye*.
Alcée Fortier, Professeur à Tulane University, *New-Orléans*.
Dr Fournier, Professeur à l'Université de *Prague*.
Dr Friedlaender, Directeur de Realschule, à *Hambourg*.
Dr Gaudenzi, Professeur à l'Université de *Bologne*.
L. Gildersleeve, Professeur à l'Université *Hopkins*.
Dr Hermann Grimm, Professeur d'histoire de l'art moderne à l'Université de *Berlin*.
Dr Grünhut, Professeur à l'Université de *Vienne*.
Gyner de los Rios, Professeur à l'Université de *Madrid*.
Hamel (van), professeur à l'Université de *Groningue*
Dr W. Hartel, Professeur à l'Université de *Vienne*.
L. de Hartog, professeur à l'Université d'*Amsterdam*.
Dr Herzen, Professeur à l'Académie de *Lausanne*.
Dr Hitzig, Professeur à l'Université de *Zurich*.
Dr Hug, Professeur de philologie à l'Université de *Zurich*.
Dr Hollenberg, Directeur du Gymnase de *Creuznach*.
T. E. Holland, Professeur de droit international à l'Université d'*Oxford*.
E. Junod, Professeur à l'Académie de *Neuchâtel*.
Dr Kohn, Professeur à l'Université d'*Heidelberg*.
Konrad Maurer, professeur à l'Université de *Munich*.
Krück, Directeur du Réal-Gymnase de Würzbourg.
Dr Launhardt, recteur de l'Ecole technique de *Hanovre*.
L. Leclère, Professeur à l'Université libre de *Bruxelles*.
Dr A.-P. Martin, Président du Collège de Tungwen. *Pékin* (Chine).
A. Michaelis, Professeur à l'Université de *Strasbourg*.
Michaud, Professeur à l'Université de Berne, correspondant du ministère de l'Instruction publique de Russie.
Molengraaf, Professeur de Droit à l'Université d'*Utrecht*.
Dr Mustapha-Bey (J.), Professeur à l'Ecole de médecine du *Caire*.
Dr Neumann, Professeur à la Faculté de droit de *Vienne*.
Dr Naeldeke, Directeur de l'Ecole supérieure des filles à *Leipzig*.
Dr Paulsen, Professeur à l'Université de *Berlin*.
Dr Philippson.
Pollok, Professeur à l'Université d'*Oxford*.
Dr Randa, Professeur de droit à l'Université de *Prague*.
Dr Reber, Directeur du Musée et Professeur à l'Université de *Munich*.
Ritter, Professeur à l'Université de *Genève*.
Rivier, Professeur de droit à l'Université de *Bruxelles*.
Rouland Hamilton, publiciste à *Londres*.
H. Schiller, professeur de pédagogie à l'Université de *Giessen*.
Dr Sjoberg, Lecteur à *Stockholm*.
Dr Sieeck, Professeur à l'Université de *Giessen*.
Dr Steenstrup, Professeur à l'Université de *Copenhague*
A. Sacercoti, Professeur à l'Université de *Padoue*.
Dr Stintzing, Professeur de médecine à l'Université d'*Iéna*.
Dr Stoerk, Professeur à l'Université de *Greifswald*.
Dr Joh. Storm, Prof. à l'Université de *Christiania*.
Dr Thoman, Professeur à l'Ecole cantonale de *Zurich*.
Dr Thomas, Professeur à l'Université de *Gand*.
Dr Thomson, Professeur à l'Université de *Copenhague*.
Dr Thorden, Professeur à l'Université d'*Upsal*.
Manuel Torres Campos, Professeur à l'Université de Grenade.
Urechia (le professeur V.-A.), ancien ministre de l'Instruction publique à *Bucharest*.
Dr Joseph Unger, ancien ministre de l'empire d'Autriche-Hongrie à *Vienne*.
Dr Voss, Chef d'institution à *Christiania*.
Dr O. Willmann, Professeur à l'Université de *Prague*.
Commandeur Zanfi, à *Rome*.
Dr J. Wychgram, directeur de la Deutsche Zeitschrift fur Auslandisches Unterrichtswesen (Leipzig).

Paris. — A. CHEVALIER-MARESCQ, imprimeur-gérant

VINGT-ET-UNIÈME ANNÉE. — VOL. XLII. — N° 12. — 15 DÉCEMBRE 1901.

REVUE INTERNATIONALE

DE

L'ENSEIGNEMENT

PUBLIÉE

Par la Société de l'Enseignement supérieur

Rédacteur en chef : FRANÇOIS PICAVET

SOMMAIRE :

PARIS

LIBRAIRIE MARESCQ AINÉ

A. CHEVALIER-MARESCQ & Cie, ÉDITEURS

20, RUE SOUFFLOT, Ve ARR.

1901

Toutes les communications relatives à la rédaction doivent-être adressées à M. FRANÇOIS PICAVET, à son domicile, 6, rue Sainte-Beuve, ou aux bureaux de la rédaction, 20, rue Soufflot.

Le bureau de la rédaction est ouvert le samedi de 2 à 4 heures.

Pour l'administration, s'adresser, 20, rue Soufflot, PARIS.

LA REVUE INTERNATIONALE DE L'ENSEIGNEMENT

Paraît le 15 de chaque mois

20, Rue Soufflot, PARIS

ABONNEMENT ANNUEL. France et Union postale, 24 fr. LA LIVRAISON, 2 fr. 50

Chaque année parue forme deux forts volumes se vendant séparément

---

La Collection complète comprenant 32 vol. de 1881 à 1896. . . 200 francs.

REVUE INTERNATIONALE

DE

L'ENSEIGNEMENT

LES ANCIENS ET LES NOUVEAUX ENSEIGNEMENTS

A LA FACULTÉ DE DROIT DE PARIS : L'ÉCONOMIE POLITIQUE

Messieurs,

Mes premières paroles seront des remerciements adressés au Conseil de l'Université qui, à la veille des vacances, dans un esprit vraiment libéral et scientifique, par un vote unanime, a assuré l'existence, dans notre Faculté, de deux cours nouveaux, l'un de législation civile comparée qui s'ouvrira dans quelques jours, l'autre d'histoire des doctrines économiques dont l'enseignement était donné depuis peu de temps seulement et dans des conditions assez précaires. Ces créations ont une importance exceptionnelle et qui n'échappera à aucun de ceux qui s'intéressent à nos études. Les deux embranchements qui vont élargir notre réseau scientifique ne sont pas seulement destinés à desservir quelques groupes d'étudiants en doctorat, plus ou moins avides de science : ce seront de larges voies de pénétration dans des régions nouvelles, de véritables routes stratégiques, destinées à préparer, pour un avenir prochain, de nouvelles conquêtes.

Si l'on compare notre organisation actuelle à celle des premiers temps de notre École, et surtout à celle de l'ancienne Faculté des droits, on est frappé des transformations qui se sont accomplies dans l'enseignement de la jurisprudence.

L'ancienne Faculté des droits faisait, on le sait, partie de l'Université de Paris, fille aînée du roi (1), comme disaient nos anciens jurisconsultes. Cette Université comprenait en outre trois autres Facultés, de théologie. de médecine et des arts. C'est dans cette Université, nous disent encore nos vieux auteurs, qu'on choisissait tous ceux qui devaient remplir les premières charges de l'Église ou de l'État. L'observation des ordonnances, des usages, des règles de

(1) On distinguait deux espèces d'Universités, les Universités simples et les Universités fameuses ; celles ci différaient des autres en ce qu'elles avaient le droit de nommer des gradués aux collateurs et patrons des bénéfices.

la discipline était assurée par un tribunal de l'Université composé du recteur, des doyens de la théologie, des droits et de la médecine, des quatre procureurs des quatre nations de la Faculté des arts, d'un procureur syndic, d'un greffier et d'un receveur. Cette juridiction siégeait le premier samedi de chaque mois au collège Louis le Grand et jugeait certaines causes de ceux qui appartenaient à l'Université, sauf appel au Parlement.

Quant à la Faculté des droits, elle se composait de six professeurs en droit civil et canonique, appelés antécesseurs et qui, tous, avaient conquis leurs chaires au concours. Leur enseignement se limitait, comme on le voit, au droit civil, c'est-à-dire au droit romain et au droit canonique dont ils se répartissaient entre eux, chaque année, les différentes parties au moyen d'un règlement intérieur. L'enseignement du droit français, public ou privé, n'était donné que par un seul professeur, nommé directement et sans concours par le roi ; pour obtenir cette chaire, il suffisait d'avoir fréquenté le barreau ou exercé une charge de judicature pendant dix ans au moins.

Ces sept professeurs étaient assistés, pour les suppléances, et surtout pour le service des examens, par douze docteurs agrégés, nommés au concours.

Il y avait aussi douze docteurs honoraires, élus par la Faculté, parmi les plus hauts dignitaires de l'État. Bien qu'ils fussent plutôt protecteurs et bienfaiteurs de la Faculté, ils en faisaient cependant partie, comme les sept professeurs titulaires et les douze docteurs agrégés. Aussi avaient-ils voix délibérative dans les assemblées ; mais l'administration de la Faculté n'appartenait qu'aux antécesseurs et se répartissait entre eux. Il n'y avait exception que pour le doyen d'honneur élu parmi les docteurs honoraires. On lui reconnaissait le droit de convoquer la Faculté et de la présider. Les professeurs s'en rapportaient volontiers à son équité et le prenaient comme arbitre lorsqu'une difficulté s'élevait entre eux.

Le doyen de charge présidait en fait presque toujours la Faculté avec voix prépondérante. On a déjà dit qu'il faisait partie du tribunal de l'Université où il occupait la seconde place. Les autres fonctions de syndic, de questeur, de censeur, se répartissaient parmi les antécesseurs. Le plus ancien de ces antécesseurs avait droit au titre de primicier ; les autres, après vingt ans de service, avaient la qualité de *comes* à laquelle était attaché le droit de comitive, c'est-à-dire le droit de se faire suppléer par un des docteurs agrégés.

L'Almanach royal, un de ces documents précieux dont on ne fait

pas assez souvent usage pour l'histoire de nos institutions, nous a très fidèlement transmis, d'année en année, les noms des membres de l'ancienne Faculté. Parmi les docteurs d'honneur, on relève par exemple, en 1778 : M. de Machault, ministre d'État ; le marquis de Paulmy, ministre d'État ; Joly de Fleury, conseiller d'État ; de Sartine, ministre de la marine ; de Boynes, ministre d'État ; d'Aguesseau, doyen du Conseil ; de Lamoignon de Malesherbes, ministre d'État.

Parmi les noms des antécesseurs, il en est quelques-uns, il faut bien l'avouer, dont le souvenir n'a été conservé que par l'Almanach royal, mais d'autres figurent aussi sur la liste des jurisconsultes connus ou même célèbres du XVIIIe siècle. Les chaires de droit romain et canonique étaient occupées dans cette même année 1778 par MM. Thomassin, Martin, Bouchaud, de la Bonneterie, Delatre ; une des six chaires était vacante. L'enseignement du droit français était donné par M. de Mallerand. La cohorte des agrégés, toujours vaillante, était composée de MM. Sauvage, Jouën, de Ferrière, Drouot, de la Reynie, Vasselin, Gouillart, Cosme, Godefroy, Sarreste. En 1784, nous voyons apparaître pour la première fois sur le tableau le nom de M. de Mante, qui figure encore aujourd'hui à la troisième génération dans les actes de notre École, sur la liste des professeurs honoraires. Nous saluerons au passage ce nom porté successivement par le grand-père, le fils, le petit-fils, tous trois entrés, par la voie du concours et non par le privilège de la naissance, dans une carrière qu'ils ont honorée par leurs travaux et par la dignité de leur caractère.

La Faculté, ainsi constituée, se réunissait en assemblée ordinaire tous les jeudis à huit heures du matin en été, à neuf heures en hiver. Elle tenait en outre chaque année deux assemblées solennelles, celle de la saint Mathias et celle de la saint Jean-Baptiste. C'est à la saint Mathias qu'on élisait pour un an le doyen d'honneur, le doyen de charge, le syndic, le questeur et le censeur de l'Université. A la saint Jean-Baptiste, on répartissait les enseignements entre les six antécesseurs ; la Faculté désignait aussi le professeur auquel on confiait l'honneur et la charge de lire le discours de rentrée ; enfin elle statuait sur les questions d'administration et de discipline. Toutes ces réunions étaient, en général, fort pacifiques et d'un intérêt très relatif ; elles procuraient surtout aux membres de la Faculté l'occasion de se donner réciproquement des marques d'estime et de sympathie. Cependant le ciel s'assombrissait parfois pour un instant : la date du 18 juillet 1774 est restée célèbre dans les fastes de notre ancienne Faculté par un grand schisme qui

éclata ce jour-là entre les professeurs et les agrégés au sujet du droit de nomination à la cure de Saint-André-des-Arts (1).

Cette organisation et cet enseignement ne donnaient, il faut bien le reconnaître, avec les documents du temps, que des résultats assez médiocres (2) On ne saurait s'en étonner : à une époque où s'agitaient de toutes parts, parmi les philosophes comme parmi les hommes d'État, les problèmes sociaux les plus redoutables et où un souffle de liberté pénétrait et vivifiait tous les esprits, la Faculté en restait à peu près réduite à l'enseignement du droit romain et du droit canonique. Quelque parfaites qu'aient été les deux législations, leur étude exclusive ne pouvait cependant préparer les futurs magistrats, avocats, hommes d'État, qui allaient entrer dans la lice et renouveler la société.

Aussi la réorganisation des Facultés de droit fut-elle le point de départ d'une réaction légitime et salutaire contre l'ancien régime. Le droit français et surtout le droit civil occupa désormais la première place ; c'est pour lui que furent créées la plupart des chaires ; le droit romain n'obtint plus que la seconde, mais dans des conditions très honorables. Le droit canonique fut bien plus maltraité ; on le supprima complètement, mesure peut-être trop radicale, car le droit canonique, surtout au point de vue historique, et même à raison de l'influence directe qu'il a exercée sur certaines de nos institutions modernes, est digne d'une chaire magistrale, et nous pourrions regretter son absence dans une Faculté comme la nôtre, si nous ne savions qu'il est enseigné, depuis quelques années, à l'École des hautes études, par un de nos maîtres les plus éminents.

Cette première réaction contre l'ancien enseignement, quoique remarquable, était cependant encore insuffisante ; elle avait le tort de ne donner au droit public qu'une place tout à fait secondaire et d'omettre complètement les autres sciences sociales. Le droit public n'était représenté que par l'enseignement du droit administratif réduit à un cours de troisième année.

La seconde partie de la réforme est heureusement en voie de réalisation depuis quelque temps déjà.

La Faculté ne compte pas aujourd'hui moins de trente-trois chaires et de quarante cinq cours, sans parler d'une quarantaine de conférences, destinées aux élèves de licence, aux aspirants au doctorat, aux candidats à l'agrégation. Cette année même, un de

(1) Bachaumont, t. XXV, p. 324.
(2) Voy. sur ce point Bachaumont, t. XX, p. 30 et suiv.

nos collègues, M. Audibert, a ouvert avec un remarquable succès un séminaire de Droit romain. Tous ces enseignements sont donnés par des professeurs titulaires, des professeurs adjoints, des agrégés, des chargés de cours et certaines conférences sont dirigées par des docteurs qui, sans être membres de la Faculté, n'en sont pas moins d'utiles auxiliaires. Nous n'avons plus le droit, comme nos ancêtres de l'ancienne Faculté, de chercher des protecteurs parmi les hauts dignitaires ou fonctionnaires de l'État, mais nous sommes soutenus par des bienfaiteurs dont le nombre s'accroît de jour en jour et à la tête desquels nous plaçons avec reconnaissance la Ville de Paris et la Société des Amis de l'Université. Ce que je tiens surtout à relever aujourd'hui, c'est que, parmi nos enseignements, vingt-quatre sont consacrés au droit public, à l'économie politique et aux autres sciences sociales. Le droit public et l'économie politique, avec leurs annexes, forment une branche spéciale du doctorat ; on demande même la création d'un doctorat de droit public et d'un autre doctorat réservé à l'économie politique, sans d'ailleurs que l'une de ces sciences devienne étrangère à l'autre, car il n'est pas plus permis à l'économiste digne de ce nom d'ignorer le droit public qu'à l'homme d'État de faire abstraction de l'économie politique ; il ne s'agit pour l'un comme pour l'autre que d'une question de mesure. Certaines Facultés estiment même, et parmi elles la Faculté de Paris. que la place donnée à l'économie politique dans les études de licence, n'est vraiment pas suffisante. Mais ce n'est là qu'une des questions que soulève un problème beaucoup plus grave, celui des rapports du droit et de l'économie politique dans l'enseignement des Universités.

S'il est une science qui doit être soutenue par la raison, appuyée sur l'histoire du droit, fortifiée par la connaissance des institutions et des besoins des peuples, c'est incontestablement l'économie politique. Aussi a-t-on sagement rattaché son enseignement à nos Facultés. Cette union du droit et de l'économie politique ne s'est cependant pas réalisée sans difficulté. A vrai dire, ce fut plutôt un mariage de raison qu'un mariage d'inclination. Le droit était parvenu à un âge si avancé et l'économie politique était encore si jeune ! L'union s'est faite pourtant et a également profité aux époux : le droit avait contracté certaines habitudes qu'on lui reprochait et auxquelles il a définitivement renoncé ; l'économie politique commence à acquérir l'expérience qui lui manquait complètement. Quelques esprits inquiets ou jaloux ont sans doute essayé de troubler la bonne harmonie dans ce nouveau ménage ; mais ils n'y sont pas parvenus et le divorce n'est pas à craindre. S'il devait se réa-

liser un jour, ce serait un véritable désastre pour le droit comme pour l'économie politique, car dans un temps d'agitation intellectuelle et sociale comme le nôtre, un jurisconsulte ne saurait rester étranger aux problèmes de l'économie potitique, et, de son côté, l'économiste serait bien incomplet et ne parviendrait pas à donner à sa science une forme précise et concrète, s'il s'en tenait à quelques connaissances superficielles sur les principales branches de la législation.

C'est une singulière erreur de croire que l'économie politique diffère du droit en ce que l'une serait et l'autre ne serait pas une science d'application. Est-il une science plus vivante, d'une mise en œuvre plus fréquente que le droit? La plupart des rapports sociaux entre les hommes ou des particuliers avec l'État, ne sont que des relations de droit; les conflits qui s'élèvent entre eux se concilient, s'instruisent et se jugent par l'application du droit. La notion du droit est aussi universelle que celle de justice et se confond même avec elle. Que recherchent les hommes, si ce n'est le respect de la justice, c'est-à-dire l'application du droit? Aussi le droit protège-t-il l'économie politique, en la mettant en garde contre les dangers de l'arbitraire et contre sa tendance à élargir son domaine au risque d'en sortir et de perdre pied. Les vrais économistes ont, depuis longtemps déjà, reconnu loyalement tous les services que leur rend notre science. Bien des savants sont, de nos jours, à la fois jurisconsultes et économistes. Il est peu d'économistes qui n'aient passé par l'École de Droit. Pour en faire la preuve, j'aurais l'embarras du choix, et il me suffirait de regarder tout autour de moi ici et dans d'autres écoles, si je voulais citer les noms de savants qui enseignent actuellement. Mais il me suffira de remonter à un passé encore récent pour rappeler ceux des hommes qui ont à la fois illustré le droit et l'économie politique. L'économiste Wolowski était docteur en droit et dirigeait avec autant de succès que d'habileté une revue juridique à laquelle il a laissé son nom. La grande et noble figure de Rossi se place aussi bien parmi les jurisconsultes que parmi les économistes et parmi les hommes d'État. La première chaire d'économie politique, créée à la Faculté de Droit de Paris, a été confiée à un jurisconsulte qui est aussi devenu un homme d'État.

Si l'on observe ce qui se passe à l'étranger, on y relève les mêmes faits En Angleterre, le représentant le plus autorisé de l'école économique historique, Cliffe Leslie, était professeur de droit et d'économie politique à Belfast. En Allemagne, Knies, un autre chef de l'école économique historique, a dû une partie de son

autorité à de fortes études juridiques sur lesquelles il s'est toujours solidement appuyé. Karl Marx nous apprend que ses études professionnelles l'attachaient à la jurisprudence, bien que par ses goûts personnels il fût plutôt porté du côté de la philosophie et de l'histoire. Mais il reconnaît que la société tout entière repose, suivant son expression, sur une superstructure juridique et politique. En ce moment même, et depuis quelque temps déjà, en Allemagne, où les études historiques et philosophiques occupent une si large place dans les Universités, on songe à détacher des Facultés de philosophie l'enseignement de l'économie politique pour l'attribuer aux Facultés de droit sans d'ailleurs constituer à leur profit un monopole exclusif.

Et en effet est-il une seule partie de l'économie politique qu'on puisse aborder avec cette sûreté et cette précision qui sont l'honneur de la science moderne, si l'on reste complètement étranger à la science du droit ? Comment poser les problèmes qui se rattachent au régime de la propriété, si l'on ignore son organisation en France, et à l'étranger, si l'on ne connaît pas les régimes de transmission des biens et notamment les lois des successions *ab intestat* ou testamentaires ? Peut-on parler en connaissance de cause de la circulation de la richesse si l'on ne s'est pas familiarisé avec le mécanisme du billet de banque, des effets de commerce et de toutes ces valeurs mobilières qui constituent aujourd'hui une des parties les plus importantes de la fortune publique ou privée ? Comment déterminer le rôle de l'État si l'on ne connaît pas ses organes et ses fonctions ? Les questions d'impôt sont, elles aussi, de la compétence des jurisconsultes et des économistes. Si le jurisconsulte ignore l'économie politique, il éprouve de singuliers embarras lorsqu'on lui demande de proposer des réformes financières. L'économiste qui ferait abstraction des lois d'impôt en vigueur pourra sans doute construire des théories abstraites, mais qui lui réserveront bien des mécomptes et produiront parfois de véritables ruines lorsqu'elles entreront dans le domaine de l'application. Les systèmes financiers *a priori* de notre temps ne valent pas mieux que les expédients de l'ancien régime ; seule la connaissance du droit et de l'économie politique peut, le plus souvent, protéger les esprits contre les dangers de l'erreur ou de l'utopie.

Mais ce qui nous donne bon espoir et nous permet d'affirmer que notre enseignement économique comme notre enseignement juridique est vraiment fécond en résultats, c'est qu'il sort même des limites un peu étroites de nos amphithéâtres pour se répandre partout où il peut être utile ; c'est que, de différents côtés, on fait appel

à notre dévouement, qui est en effet acquis à l'avance à toutes les œuvres sociales que suscite l'activité un peu fébrile de notre temps. Il ne m'est pas permis de relever les noms de ceux de nos collègues qui participent actuellement à certaines réformes économiques ou sociales. La réserve est une des traditions de cette école à laquelle nous ne voulons pas manquer. Mais j'ai du moins le devoir et le plaisir de constater que le Gouvernement a déjà, à plusieurs reprises, reconnu ces services, et tout récemment, en conférant à M. Léveillé la croix d'officier et à M. Jay la croix de chevalier de la Légion d'honneur. Qu'ils reçoivent, dans cette séance publique et au nom de la Faculté, nos chaleureuses félicitations. La Société des Amis de l'Université nous a aussi, cette année, donné un précieux témoignage de sympathie en mettant à notre disposition une bourse de voyage qui a été attribuée à M. Paul Alglave.

Nos joies et nos succès ne nous font pas oublier nos deuils. La Faculté a eu la douleur de perdre, dans les premiers mois de l'année scolaire qui vient de se terminer, un de ses membres les plus éminents et les plus distingués, M. Léon Michel, professeur de droit civil. Tous ceux qui l'ont connu, et ils sont nombreux, maîtres, élèves, amis, savent quelle était la valeur de Léon Michel, enlevé avant l'âge, par un mal implacable, contre lequel il a vainement lutté pendant plus d'une année. Son enseignement a été particulièrement remarquable par l'originalité et l'élévation de ses doctrines. Un des premiers, il s'était affranchi des anciennes méthodes pour aborder avec plus de liberté les problèmes du droit privé. Il n'a pas eu le temps de publier les résultats de ses réflexions et de ses observations. Seules les notes de son cours, si remarquable, ont été confiées par la famille, à quelques-uns de nos collègues, avec la pieuse mission de rechercher s'il serait possible et utile, pour la mémoire du défunt, de publier des extraits de travaux auxquels manque la dernière main. L'enseignement de Léon Michel, du moins, a laissé, parmi les étudiants, une trace vraiment lumineuse, Au moment même où nous tenons cette réunion, plus d'un de ses élèves, à la veille de subir un examen, se pénètre encore des leçons du professeur, et, parmi ceux que nous allons couronner, il en est qui vont recueillir les fruits de l'enseignement de ce maître dont ils n'entendront plus la voix.

GLASSON, *de l'Institut.*
Doyen de la Faculté de droit
de l'Université de Paris.

ORIGINE ET DÉVELOPPEMENT
DE L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE NATURELLE
A LA FACULTÉ DES SCIENCES DE PARIS *(Suite)* (1)

IV

Enseignements communs au règne animal et au règne végétal

A. — « En 1854, dit Paul Bert, la grande découverte de la production du sucre par les êtres animés venait de frapper le monde savant de surprise et d'admiration. Pour permettre à son auteur de développer toutes les ressources de son fertile génie, une chaire fut alors créée, qui, sous le titre de **Physiologie générale**, vint agrandir et compléter le cadre de l'enseignement de la Faculté des sciences ».

Mais, à la même époque, Napoléon III venait de supprimer la chaire de physiologie végétale et le cours de Claude Bernard fut créé, un peu aussi, pour la remplacer. Il était particulièrement destiné, en effet, à l'étude comparative des phénomènes de la vie chez les plantes et chez les animaux. « La physiologie générale, par son objet, disait Claude Bernard, se confond avec toutes les sciences des êtres vivants, puisqu'elle analyse des phénomènes qui se passent à la fois dans l'homme, dans les animaux, et dans les végétaux ». Et, dix ans plus tard, le doyen de la Faculté des sciences, Milne Edvards, rendant compte au Ministre des travaux de sa Faculté, faisait remarquer que ce cours pouvait avoir surtout pour objet la physiologie des plantes, si les études particulières du professeur le portaient de ce côté.

Pendant les quinze années qu'il enseigna à la Sorbonne, Claude Bernard s'attacha d'abord à montrer que la physiologie était une science indépendante, possédant bien un point de vue, un but et des méthodes particulières. Il passa en revue les *Phénomènes généraux de la vie de relation* (1854) *et de la vie de nutrition* (1855 et 1856) les *Propriétés générales des tissus élémentaires des êtres organisés* (1858 et 1859), les *Phénomènes de propagation et de développement des êtres vivants* (1860) ; enfin les dernières années qu'il passa à la Faculté furent consacrées à l'étude des *Propriétes des tissus dans les êtres vivants*.

(1) Voir *Revue* du 15 juillet, du 15 août, du 15 septembre 1901.

B. — Le cours d'**Evolution des êtres organisés**, créé en 1888 pour M. Alfred Giard, ancien professeur à la Faculté des sciences de Lille et alors maître de conférences à l'Ecole normale, fut également un enseignement commun aux deux règnes de la nature organisée (1).

Il est bien évident, en effet, qu'un professeur chargé d'enseigner la doctrine transformiste ne saurait se limiter au règne animal. Non seulement il serait incomplet en laissant les plantes de côté, mais encore il se priverait des moyens d'expérimentation les plus faciles à entreprendre.

En arrivant à la Sorbonne, M. Giard s'était promis d'aborder directement les grands problèmes de la doctrine par la méthode expérimentale. « Tous nos efforts doivent donc tenter, disait-il, à pénétrer dans l'explication mécanique plus intime des grands facteurs de l'évolution, et ce sera l'objet principal de l'enseignement donné dans cette chaire » (2). Malheureusement le professeur d'évolution attend encore la création de l'institut transformiste qu'il espérait alors.

C. — Enfin un troisième enseignement qui forme trait d'union entre la botanique et la zoologie est le cours complémentaire d'**Embryologie générale** créé en 1899 pour M. Félix Le Dantec. C'est encore là une science qui, comme la physiologie générale, ne peut se réclamer exclusivement de la zoologie. Le titre du cours et surtout l'esprit du professeur en font bien, en effet, un enseignement de haute philosophie biologique.

V

Enseignements servant d'union entre la Faculté des sciences et d'autres Ecoles d'enseignement

A. — En 1876, le conseil de la Faculté demandait que la chaire de géologie fut dédoublée en une chaire de *géologie stratigraphique* et une chaire de *géologie générale et physique du globe*. C'était là la première indication d'un enseignement de **Géographie physique** qui ne se réalisa que dix ans après. Ce fut seulement en 1885, en effet, que le maître de conférences de géologie, M. Vélain, fut chargé d'un cours de géographie physique pour lequel une chaire a été créée en 1897.

(1) Ce cours était créé par le conseil municipal de Paris.

(2) Leçon d'ouverture, in *Bullet. scient. de la France et de la Belgique*, 1889, t. XX. p. 1, 26.

Cet enseignement, tendant à réunir des élèves appartenant à deux Facultés différentes, réalisait un grand progrès dans l'organisation de l'Enseignement supérieur. « Tant que les Facultés, disait alors le rapporteur du Conseil général, M. E Lavisse, ont été séparées, chacune ayant son cadre officiel d'études, les études qui ne pouvaient tenir tout entières dans un de ces cadres, ont été mutilées. Aujourd'hui l'on peut faire qu'une science, dont la matière est répartie entre plusieurs Facultés, reçoive, par leur entente, un enseignement complet. Il (l'enseignement de la géographie physique) ne prétend pas détruire les frontières naturelles de chacune des Facultés, mais il effacera les frontières factices (1) ».

Cette heureuse création évitait en même temps, ajoutait l'éminent rapporteur, un des graves défauts du système des Facultés isolées, celui de dépenser en double emploi beaucoup de forces et beaucoup d'argent.

B. C'est aussi cette même idée d'union entre différentes Facultés, d'union, au moins, dans le point de départ de leurs élèves, qui a présidé, en 1893, à la création d'un **Enseignement spécial de sciences physiques, chimiques et naturelles** (**PCN**), placé dans les Facultés des sciences.

Conçu d'abord pour les futurs étudiants en médecine, cet enseignement fut créé, en grande partie sur la demande du doyen de la Faculté des sciences de Paris, M. Darboux (2), dans un esprit plus large et plus démocratique. Il accueillit en effet, non seulement les bacheliers de tout ordre, mais encore les sujets sortis de l'Enseignement primaire et pourvus seulement du brevet supérieur et du certificat d'études primaires.

C'est ainsi qu'on voit sortir actuellement du PCN, à Paris, des étudiants qui se dirigent vers la Faculté de médecine ou qui restent à la Faculté des sciences pour faire leur licence, d'autres qui vont à la Faculté des lettres pour concourir à l'agrégation de philosophie, d'autres encore qui vont à l'Institut agronomique ou aux Ecoles spéciales de physique et de chimie, d'autres enfin qui retournent à l'Enseignement primaire pour passer le concours de professeur dans les Écoles d'instituteurs et d'institutrices.

A Paris, l'Histoire naturelle est représentée, dans le PCN, par

(1) Rapport à M. le Ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts, par M. Lavisse, secrétaire du Conseil général des Facultés. Voir : Revue internat. de l'Enseignement du 15 février 1887, p. 140.

(2) Voir son rapport présenté au Conseil supérieur, en 1893.

deux maîtrises de conférences : l'une de zoologie occupée par M. Rémy Perrier, l'autre de botanique, par M. Daguillon.

C. Enfin le caractère d'union entre les différentes Facultés s'est encore manifesté à la Faculté des sciences de Paris, en 1899, lors de la création d'un certificat d'**Embryologie générale**.

L'enseignement correspondant à ce certificat est donné par les professeurs Giard et Le Dantec. « Il s'adresse surtout, dit le programme officiel, aux étudiants déjà pourvus des certificats de zoologie et de botanique ou tout au moins du certificat PCN... Par sa partie générale, il convient également aux étudiants de la Faculté des lettres qui s'intéressent à la physiologie biologique et à ses applications à la sociologie ». Ajoutons enfin que, par sa partie spéciale et en particulier par l'embryologie de l'Homme et des Vertébrés, il s'adresse également aux étudiants en médecine (1).

VI

Réflexions et Conclusions

Au début du XIXe siècle, nous avons vu que le recrutement des professeurs d'histoire naturelle faisait de la Faculté des sciences une sorte d'annexe ou de succursale du Muséum. Dans l'ancien Jardin du roi, les professeurs devaient continuer leurs études de science pure ; à la jeune Faculté ils devaient n'avoir qu'un but : former les élèves de l'École normale, c'est-à-dire les mettre en état d'enseigner et de former à leur tour de bons élèves (2). Au Muséum, les accès des salles de cours étaient entièrement libres ; au collège du Plessis, l'auditoire devait être restreint aux seuls élèves de l'École normale ou, du moins, devait-on se montrer très difficile pour accepter d'autres personnes ; les femmes, surtout, devaient être exclues des salles de la Faculté, à cause, disait le Grand maître, des désordres qui pourraient résulter de leur présence parmi les étudiants et

(1) Voir à ce sujet : **G. Loisel.** 1° A propos des éléments de physiologie de Laulanié, *Journ. d'anat. et de Phys.*, 1900, n° 2 ;

2° L'enseignement de l'embryologie pouvant unir plusieurs Facultés ou Écoles d'une même Université, *Revue intern. de l'Enseignement* 1900 ;

3° L'enseignement de l'embryologie à l'étranger, *Journ. d'anat. et de Phys.*, 1900, n° 6 ;

4° Sur l'enseignement de l'embryologie en France, *Revue générale des sciences* du 30 mars 1901.

(2) Voir les lettres du grand maître de l'Université impériale, Fontanes, au doyen de la Faculté des sciences, Lacroix.

Au début, les professeurs de la Faculté des sciences s'appelaient également *Professeurs à l'École normale ;* voir, par exemple, Geoffroy Saint-Hilaire dans le premier volume de sa *Philosophie anatomique*, publié en 1818.

aussi parce que les professeurs auraient une tendance à abaisser le niveau de leurs cours (1).

Malgré tout, le public étranger à l'enseignement prit de plus en plus l'habitude d'aller à la Faculté des sciences et les professeurs, qui n'étaient pas soumis à des programmes précis, donnèrent bientôt à leurs cours le caractère de haute culture scientifique qui n'a jamais failli depuis à la Sorbonne. De leur côté, les gouvernements favorisèrent ce mouvement en créant de nouvelles chaires, sans parler des laboratoires dont nous ne nous occupons pas ici.

Dans l'histoire de ces créations, l'on peut reconnaître quatre grandes périodes qui marquent les premières phases d'une longue évolution d'où sont sorties les Universités françaises actuelles.

Dans une première période, qui s'étend jusqu'en 1825 pour l'histoire naturelle des animaux, jusqu'en 1833 pour celle des végétaux, l'enseignement des trois règnes est concentré chacun dans une même chaire.

Pendant la deuxième période, les premières chaires sont dédoublées : la géologie devient complètement distincte de la minéralogie, la botanique se divise en physiologie et anatomie et en organographie végétales. On crée également deux chaires pour l'histoire naturelle des animaux, mais, chose assez bizarre, elles restent, toutes les deux, chaires de zoologie, d'anatomie et de physiologie comparées, ce qui, du reste, existe encore aujourd'hui.

En 1854, une nouvelle période s'ouvre pour l'enseignement de l'histoire naturelle à la Faculté des sciences. C'est celle où nous avons vu créer des enseignements communs aux différentes branches de la biologie, comme ceux de physiologie générale, d'évolution et d'embryologie générale. Enfin, en 1897, la création d'une chaire de géographie physique est le premier pont jeté entre les enseignements des différentes Facultés de l'Université de Paris.

Dans cette suite de créations, on remarque que l'équilibre entre

(1) C'était le même langage que tenait le doyen de la Faculté des sciences en 1838.

L'accès des femmes ne fut toléré qu'à partir de 1870, mais il leur fallait encore obtenir auparavant l'autorisation du doyen et celle du professeur dont elles voulaient suivre le cours ; pendant la leçon, elles devaient se placer dans l'hémicycle, à côté du professeur. C'est ainsi qu'en 1870 on voit quatre jeunes filles suivre à la Sorbonne les cours de physique, de chimie et de géologie.

En 1872, le doyen de la Faculté des sciences, Milne-Edwards, constatait encore, dans une lettre au ministre, qu'il y aurait de grands inconvénients de laisser libre l'admission des femmes aux cours de la Sorbonne.

l'importance donnée aux enseignements des trois règnes de la nature s'est promptement rompu au profit de la zoologie. Mais, en cela, les gouvernements n'ont fait que suivre l'évolution même de la science.

En effet, alors que la botanique et la géologie se cantonnaient forcément dans quelques subdivisions, la complexité de la vie animale amenait les zoologistes à se spécialiser de plus en plus. C'est ainsi que l'anatomie descriptive, l'anatomie comparée, l'histologie et l'embryologie ont été et restent encore des sciences zoologiques.

Depuis quelques années, il est vrai, le caractère des études biologiques s'est modifié ; le point de vue dynamique s'est substitué au point de vue statique : l'embryologie est devenue l'embryogénèse, l'histologie, l'histogénèse et l'histophysiologie et, à la physiologie elle-même, s'ajoutera bientôt la physiogénèse. Il en est résulté un rapprochement plus intime et plus naturel entre les deux parties de la biologie, entre la botanique et la zoologie, mais la plus grande part dans cette évolution est due et restera toujours aux zoologistes (1).

Du reste, cette suprématie du développement des études zoologiques se manifeste également dans les grandes Universités étrangères et même avec une accentuation qui étonnera peut-être certaines personnes en France.

Ainsi, à l'Université de Berlin, on compte : pour les enseignements de zoologie, 28 professeurs, (6 ordinaires, 7 extraordinaires et 15 privat-docenten) contre 17 professeurs de botanique (2 ordinaires, 5 extraordinaires et 10 privat-docenten) et 9 de géologie et minéralogie (2 ordinaires, 1 extraordinaire et 6 privat-docenten).

A l'Université de Cambridge, il y a 17 professeurs, readers ou lecturers pour la zoologie, 5 pour la botanique et 8 pour la géologie et la minéralogie.

A l'université d'Oxford, l'inégalité est encore plus grande puisqu'on ne compte qu'un seul professeur de botanique et deux de minéralogie et géologie contre treize professeurs, readers ou lecturers de zoologie.

Il est juste de dire que, dans ces trois Universités, les enseigne-

(1) Ce serait encore une histoire curieuse et bien instructive que celle des facteurs qui ont présidé à la vie, à la mort ou au déclin des sciences ou des théories pendant le XVIII[e] et le XIX[e] siècle : l'influence du régime politique, des religions et des climats, celle des grandes découvertes et des grandes erreurs, etc.

ments de la physiologie, de l'embryologie et de l'histologie, de même que certains cours de botanique, sont communs aux étudiants qui se destinent à la médecine et à ceux qui veulent faire de la science pure (1).

Il n'en est pas de même à l'Université impériale de St-Pétersbourg où il n'existe pas de Faculté de médecine (2) ; c'est donc là qu'il faut chercher surtout une comparaison exacte avec Paris. Or, à la *Faculté des sciences physico-chimiques* de cette Université, qui correspond à notre Faculté des sciences, on trouve 19 professeurs ou privat-docenten pour la zoologie, alors que la botanique et la minéralogie-géologie ne sont représentées, chacune, que par 7 ou 8 professeurs seulement (3).

Si les enseignements de zoologie n'ont pas atteint, à Paris, le développement qu'elles ont dans les grandes Universités étrangères cela ne veut pas dire que les enseignements de botanique et de géologie doivent rester stationnaires dans notre Faculté des sciences. Là encore, comme l'indiquent les chiffres que nous venons de rapporter, l'étranger nous a devancés.

Heureusement, à la fin du XIXe siècle, la création de nouvelles Universités et celle de certificats d'études supérieures ont été le point de départ d'une sorte de renouveau dans la vie de la Faculté des

(1) Cependant, en additionnant les divers enseignements de biologie à la Faculté des sciences, à la Faculté de médecine et à l'Ecole de pharmacie de Paris, en ajoutant même les chefs de travaux pratiques, jamais on n'atteindra le nombre que nous avons trouvé à l'Université de Berlin.

(2) Cette Faculté est à l'Université de Moscou, où il y a également une Faculté de sciences physico-chimiques.

(3) Voici, d'après *Minerva* de 1901, comment se répartit l'enseignement de ces professeurs :

Professeurs émérites :	Zoologie	2	3
»	Anatomie et physiologie comparées	1	
»	Botanique		1
»	Géologie		1
Professeurs ordinaires :	Anatomie et physiologie comparées	1	4
»	Zoologie, anat. et physiol. comparées	1	
»	Zoologie	1	
»	Anatomie microscopique	1	
»	Botanique		1
»	Géographie physique		1
Professeurs extraordinaires :	Minéralogie		1
Privat-Docenten :	Zoologie, anat. et phys. comparées	2	12
»	Zoologie	3	
»	Anatomie	1	
»	Anatomie et embryologie	2	
»	Embryologie	1	
»	Physiologie	2	
»	Ethnographie et anthropologie	1	
»	Botanique		
»	Bactériologie agricole		1
»	Minéralogie		2
»	Géologie		2

sciences. De nouveaux enseignements ont été créés avec un caractère d'union dans la recherche ou dans l'étude scientifique et d'application de la science aux besoins de l'humanité.

C'est cette double tendance qui s'accentuera, nous l'espérons, dans les créations de nouveaux enseignements que verra le xxe siècle. Dès maintenant, ces créations s'imposent et toutes les Facultés font des vœux dans ce sens.

Malheureusement, dès qu'on parle de créer quelque chose, on voit constamment les hommes se séparer en deux groupes opposés, en deux extrêmes aussi mauvais l'un et l'autre que le sont toujours les extrêmes. Les uns veulent aller trop vite dans la voie nouvelle, les autres, trop timides ou trop conservateurs, ne veulent pas marcher du tout.

Des objections, des imperfections, il y en a, il y en aura pour toute œuvre humaine. Un système que l'on préconise n'est toujours que relativement meilleur à celui que l'on veut remplacer. Est-ce une raison pour s'arrêter ? Non, évidemment !

Les premières et les moins importantes des objections que l'on fait à de nouveaux enseignements, ce sont que les étudiants ont déjà trop à apprendre, que tout leur temps est pris actuellement, que les programmes des examens sont trop chargés, que de nouveaux enseignements ne sont pas utiles, etc.

Ces objections ne sont pas nouvelles, certes. On les faisait sous l'ancien régime contre l'entrée des sciences naturelles dans les Facultés des arts et de médecine, laissant ces sciences s'établir en dehors de l'Université. On les faisait même, à la veille de la Révolution, en 1789, pour refuser l'entrée de l'histoire, de la géographie et des langues vivantes dans les Facultés des Arts (1).

On les a répétées depuis, chaque fois qu'il s'est agi de créer quelque chose dans l'enseignement en France, en particulier lors de la création, à la Faculté des sciences, des chaires de Physiologie générale et d'Evolution des êtres organisés (2).

C'est qu'en effet ces objections seraient justes si l'on envisageait seulement la question des programmes officiels et des examens. Mais ce serait là un vieux reste de l'esprit de l'Université impériale,

(1) L. Liard, *loc. cito*, p. 86.

(2) M. Giard, dans sa leçon d'ouverture du cours d'Évolution, constatait avec regret que les idées de Lamarck avaient mis 80 ans à franchir l'espace qui sépare le Museum de la Sorbonne. Et, chose plus triste pour nous, ces idées ne sont enfin arrivées à la Sorbonne qu'après avoir fait un voyage circulaire, en Angleterre, en Allemagne, en Russie et même en Amérique.

époque où les Facultés avaient pour principal but la collation des grades. Maintenant le rôle des maîtres, dans l'enseignement supérieur.étant surtout de faire avancer la science et de la diffuser dans tous les esprits, on ne saurait se plaindre de voir se multiplier les enseignements, même si ces enseignements rompent quelque peu avec nos traditions pédagogiques.

Tous les étudiants n'ont pas les mêmes besoins. Dans une Université, mais surtout dans celle de Paris, chacun d'eux doit pouvoir avancer le plus loin possible dans une des nombreuses routes que la science lui ouvre aujourd'hui. Et ce serait rabaisser l'enseignement supérieur à une sorte d'enseignement secondaire que de vouloir exiger des élèves une assiduité égale pour les divers cours d'Histoire naturelle.

Nous ne saurions mieux faire, du reste, pour répondre à cette idée, que de rappeler un passage de l'enquête relative à l'Enseignement supérieur, publiée en 1884 par le Ministère de l'Instruction publique.

« C'est seulement en France, disait M. Dumesnil, dans cette enquête, qu'on a pris prétexte de la question des examens pour compromettre et défigurer la notion de l'enseignement supérieur, pour brider les méthodes et la parole des maîtres ; c'est seulement en France qu'on a vu des Facultés formées de quatre à cinq chaires, par économie d'abord, mais aussi par ce motif réfléchi, *que la composition des jurys d'examen n'exigeait pas un plus grand nombre de professeurs*;.... »

Une autre objection que nous avons entendu faire est la suivante: La science s'apprend surtout dans les laboratoires ; il faut donc songer, avant tout, à compléter les laboratoires qui ne sont pas encore complètement organisés.

Travailleur fervent de laboratoire, nous souscrivons entièrement à cette dernière idée ; nous savons, en effet, quel peut être le rôle bienfaisant de nouveaux laboratoires ou de laboratoires bien organisés.

Mais nous savons aussi que le laboratoire, s'il donne de la maturité à la connaissance scientifique,tend également à spécialiser et par suite, pour employer l'expression d'un de nos maîtres, « à cantonner les penseurs dans des champs trop artificiellement et trop strictement limités (1).

C'est l'enseignement de la chaire seul qui vivifie la recherche du

(1) Giard,Préface à *L'Individualité et l'erreur individualiste* de Le Dantec,p. 3.

laboratoire ; c'est lui qui rend vraiment féconde l'intelligence humaine ; c'est là, en somme, que le chercheur devient le généralisateur, c'est-à dire le véritable savant.

Reste maintenant une troisième objection, la plus grave de toutes ; c'est le manque d'argent. L'Université de Paris est déjà endettée, nous dit-on. Et comme elle doit gérer ses revenus en bon père de famille, elle doit attendre des jours meilleurs.

Combien cette ligne de conduite, si sage autre part, serait funeste ici. Déjà, nous l'avons montré, l'Université de Paris elle-même, est en retard sur l'Angleterre, sur l'Allemagne et sur la Russie, pour ce qui concerne l'enseignement et le développement des sciences biologiques. Et, si nos gouvernants n'y prennent garde, ce retard ne fera naturellement qu'aller en s'accentuant au détriment de la suprématie intellectuelle de notre patrie.

« Il n'est jamais bon pour les corps chargés de l'enseignement public, écrit M. Liard, de se laisser ainsi dépasser par la science ; leur fonction la plus élévée est de travailler à l'accroître ; à tout le moins doivent-ils la suivre à très courte distance, sous peine de perdre promptement influence et crédit (1) ». C'est bien là reconnaître la nécessité absolue d'augmenter de temps en temps le nombre des enseignements dans une Université, ou si l'on veut, la nécessité de dédoubler les anciens. Que l'Université de Paris cherche donc à augmenter de plus en plus son capital, qu'elle essaie de faire dériver vers elle le courant qui porte l'argent à l'Institut, qu'elle obtienne même, si c'est possible, le transfert de certains legs de l'Académie des sciences à la Faculté (2), tout cela est le premier de ses devoirs.

Mais qu'elle marche de l'avant, car elle se doit avant tout à la science. Qu'elle ne craigne même pas de s'endetter encore s'il le faut. Il y va de la situation de la France dans le monde et, à ce point de vue, l'Etat ne saurait se désintéresser pécuniairement de cette question capitale, comme le lui permet la loi du 10 juillet 1896.

Il y a du reste, croyons-nous, d'autres moyens d'obvier en partie à ce manque d'argent. Ces moyens consisteraient d'abord à faire participer plus complètement les chefs des travaux pratiques à l'enseignement théorique, ensuite à favoriser les cours libres, en en faisant, par exemple, une sorte de stage nécessaire pour l'enseignement dans les Facultés (3).

(1) *Loc. cit.*, t. I, p. 84.

(2) Voir à ce sujet : Alfred Leroux, *Du rattachement des sociétés savantes à l'enseignement supérieur. Rev. internat. de l'Enseignement*, 15 décembre 1890. C'était là, un des rêves de Victor Duruy.

(3) Les cours libres, dont l'institution remonte à 1883, répondent en partie à

Nous ne nous faisons pas illusion, nos idées seront diversement interprétées Et, quand nous concluons à la nécessité de multiplier les chaires ou les enseignements à la Faculté des sciences, ce sera surtout un plaidoyer *pro domo mea* que certains voudront y voir.

Heureusement pour nos idées, elles sont celles de tous les hommes qui ont joué un rôle important dans le développement de l'Enseignement supérieur dans leur pays. Ce sont celles, par exemple, de sir Lyon Playfair, l'éminent chimiste anglais, qui, en 1880, disait à l'*Association britannique*: « Pour réussir (dans l'enseignement supérieur), il faut multiplier les chaires, afin que l'enseignement n'absorbe pas entièrement le professeur ». Chez nous, ce sont celles d'Albert Dumont, qui écrivait en 1884. «.... Le remède à ce mal est dans l'importance attachée aux travaux personnels et originaux, *dans l'introduction d'enseignements variés qui maintiennent toujours le succès des recherches scientifiques et des études qui n'ont pas d'utilité professionnelle immédiate* (1) ».

Albert Dumont craignait de faire de l'enseignement supérieur une instruction secondaire d'un degré un peu plus élevé. Mais il pensait aussi, sans aucun doute, que les enseignements concentrés sur la tête d'un seul homme sont un danger, non seulement pour l'Enseignement supérieur, mais encore pour le professeur lui-même. Ils favorisent, en effet, la formation de petites chapelles isolées et indépendantes, soustraites à la critique et par conséquent au progrès. Et, pour nous servir encore d'une expression d'Albert Dumont, on peut dire qu' « ils livrent sans défense, d'illustres professeurs au danger de la gloire ».

GUSTAVE LOISEL

un desideratum que la Faculté des sciences émettait déjà en 1877. Voici ce que le doyen d'alors, Milne Edwards, écrivait au ministre, le 26 février 1877. La Faculté des sciences « voudrait aussi obtenir (en plus des maîtres de conférences) l'ouverture de certains cours nouveaux qui n'entrent pas dans le cadre réglémentaire de son Enseignement et qui seraient faits, soit par des maîtres de conférences, soit par des Docteurs chargés temporairement de ce devoir spécial.

Ces cours complémentaires ou cours annexes figureraient sur le programme général des cours de la Faculté ».

En plus des cours libres dont nous avons déjà parlé, nous devons encore, pour être complet, signaler ceux qui se font actuellement dans l'ordre des sciences naturelles. Ce sont : un cours de *Morphologie expérimentale* par M. A. Michel, un cours de *Cytologie* par M. A. Labbé, un cours de *Spéléologie* par M. A. Martel, enfin un cours d'*Embryologie de l'Homme et des Vertébrés* par M. G. Loisel.

(1) A. Dumont. *Notes sur l'Enseignement supérieur en France. Revue internat. de l'Enseignement*, 15 septembre 1884, p. 228.

Et l'organisation actuelle des Universités allemandes, russes et américaines, nous montre bien que c'est là l'idée directrice de tout le monde savant.

LES UNIVERSITÉS RUSSES (1)

Les Universités russes sont de fondation relativement récente, si on compare leur histoire avec celle des Universités d'Occident. C'est en 1755 que l'Impératrice Elisabeth ordonna la création de la première des Universités, l'Université de Moscou (Alma Universitas Elisabethana), avec trois facultés : droit, médecine, philosophie. L'année suivante, en 1756, une imprimerie est annexée à l'Université, ainsi que la *Gazette russe*, qui a joué un rôle si important du temps du publiciste Katkov : il fut lui-même quelque temps professeur à l'Université. Parmi les premiers travaux imprimés, nous relevons des traductions de Pope, Locke, Baumeister, Molière. Dans le cadre des premiers professeurs figurent six Allemands et deux Russes ; l'enseignement de la langue française est confié à des Français. Les professeurs pouvaient faire leur cours en russe ou en latin, plus tard en français et en allemand. Un haut privilège est accordé à l'Université : celui de ne ressortir à aucune juridiction de l'Empire, à l'exception du Sénat.

Cinq règlements (Oustavy) nous font connaître l'organisation des Universités depuis leur fondation. Lomonosov et Chouvalov participent à l'élaboration du premier, pour lequel on prend modèle, ainsi que pour le suivant, sur ce qui existe en Allemagne.

Le deuxième règlement (1804) attribue la direction de l'Université à un conseil, composé des professeurs et présidé par le recteur : celui-ci est élu par ses pairs. Le doyen, également élu, préside

(1) Chevyrev. *Istoriia Imperatorskavo Moskovs-Kavo Ouniversiteta. Moscou. 1855.*
Iakouchkine. *Iz istorii rousskikh ouniversitetov v XIX viékè* (*Gazette russe* du 12 janvier et du 23 avril 1901).

les conférences de facultés. Le principe de l'élection est appliqué aux professeurs.

L'Université comprend 4 facultés : I. Sciences morales et politiques (Théologie dogmatique et morale. Interprétation de l'Ecriture sainte et de l'histoire de l'Église. Philosophie spéculative et pratique. Droit naturel, droit politique et droit national. Droit civil et administration de la justice dans l'Empire russe. Le droit chez les peuples anciens et modernes. Science diplomatique et économie politique). II. Sciences physiques et mathématiques. III. Sciences médicales. IV. Lettres.

Au commencement du XIX[e] siècle, le nombre des Universités est accru : en 1802, Dorpat (Iouriev) ; en 1803, Vilna ; en 1805, Kharkov ; en 1814, Kazan. En 1889 l'institut pédagogique de Pétersbourg est transformé en Université, et l'Université de Vilna transférée à Kiev. La Russie a aujourd'hui 9 Universités, en ajoutant celles de Varsovie, Odessa, Tomsk.

L'histoire des Universités russes est intimement liée à celle du régime politique général de l'Empire russe. Les moments de prospérité ou d'abaissement sont marqués par le caractère de la tutelle que l'Etat exerce sur elles. Ainsi le règne de Paul I[er] ne fut pas favorable aux Universités. Sous Alexandre I[er] le régime changea, mais, dans la seconde partie du règne, la réaction est marquée par l'obscurantisme des curateurs Magnitsky et Rounitch. La Révolution de 1848 a un fâcheux contre-coup sur les Universités russes, jusqu'à ce qu'une nouvelle époque de prospérité reparaisse avec l'Empereur Alexandre II. En 1848, il est défendu d'envoyer des jeunes gens à l'étranger pour leurs études. En 1850, l'enseignement de la logique et de la psychologie est confié au professeur de théologie. Le chiffre des étudiants (à l'exception de la faculté de médecine) est fixé par le gouvernement à 300, et l'inscription provisoirement suspendue à l'Université de Moscou.

Il est d'ailleurs à remarquer d'une manière générale que des mesures administratives ont souvent détruit les effets du principe d'autonomie, posé comme base dans les règlements et maintenu encore dans celui de 1835 (le troisième). Si le principe d'élection est conservé dans ce dernier, les pouvoirs du curateur sont étendus et ceux du conseil et du recteur diminués d'autant ; l'inspection des étudiants est subordonnée, non pas au recteur, mais à un personnage étranger à l'Université, le curateur

Le règlement de 1864 marque une reprise du mouvement uni-

versitaire. Ce règlement a été conçu dans le même esprit de libéralisme gouvernemental qui devait animer toutes les réformes du règne d'Alexandre II. Il fallait relever la science universitaire, mise en discrédit par la méfiance des autorités envers les professeurs, rétablir l'entente morale entre les étudiants et leurs maîtres. On revient à l'autonomie, au mode d'élection du recteur, des doyens et des professeurs par les facultés et le conseil. Pour juger les questions de compétence académique, l'Université élit 3 juges parmi les professeurs. Elle administre elle-même son budget.

La revision du règlement de 1864, qui aboutira au règlement actuellement en vigueur, ne serait pas due entièrement à des causes d'intérêt gouvernemental. « Après la non-réélection de Léontiev (1) par le Conseil de l'Université de Moscou, le journal et la revue de Katkov et de Léontiev (2) firent la guerre au règlement et s'attaquèrent d'abord au droit d'élection des professeurs par l'Université : ils firent partager leurs vues au ministère, qui songea à reviser le règlement (3) ». A la tête du ministère de l'instruction publique était alors le comte D. A. Tolstoï, qui n'était pas favorable aux principes du règlement de 1864 (4). Cependant il n'eut pas le temps de faire aboutir le nouveau règlement, qui ne vit le jour qu'en 1884. Celui-ci supprimait l'autonomie en donnant au curateur le droit de s'ingérer et d'intervenir dans la vie de l'Université et en attribuant au ministre la nomination du recteur et des doyens. La direction de l'Université (pravlénié), enlevée à l'assemblée entière des professeurs, comprend le recteur, les doyens et l'inspecteur des étudiants. A côté de la direction fonctionne le Conseil des professeurs (soviêt), appelé à délibérer sur certaines questions que celle-ci lui soumet. Les questions de discipline sont jugées par l'inspecteur aidé de plusieurs sous-inspecteurs et surveillants subalternes, choisis parmi d'anciens sous officiers ou gendarmes qui ont été supprimés, il y a quelque temps.

D'après le règlement actuel, l'enseignement est divisé en quatre facultés : faculté historico-philologique, des sciences mathématiques et physiques, de droit et de médecine.

Les divers enseignements sont : 1° Faculté historico-philologique,

(1) Un des théoriciens du panslavisme.
(2) La *Gazette de Moscou* et le *Messager russe*.
(3) La *Gazette russe*.
(4) La *Gazette russe*.

philosophie, philologie, langues anciennes classiques, linguistique comparée et sanscrit, langue et littérature russes, philologie slave, géographie et ethnographie, histoire universelle, histoire russe, histoire des littératures de l'Europe occidentale. histoire de l'Eglise, théorie et histoire des arts ; 2° Sciences mathématiques et physiques : mathématiques pures, mécanique théorique et appliquée, astronomie et géodésie, géographie physique, chimie, minéralogie et géologie, botanique, zoologie, anatomie comparée et physiologie, technologie et chimie appliquée, astronomie ; 3° Droit : droit romain, droit civil et ses applications, droit commercial et ses applications, histoire du droit russe, droit public, droit international, droit policier, droit financier, droit ecclésiastique, économie politique et statistique, encyclopédie du droit et histoire de la philosophie du droit; 4° Médecine.

L'enseignement de là théologie est donné pour toutes les facultés. Dans la faculté des langues orientales à l'Université de Pétersbourg, on enseigne le sanscrit, l'arabe, le persan, le turco-tatar, le chinois et le mandchourien, l'histoire de l'Orient, le mongol et le kalmouk, l'hébreu, le syrien et le chaldéen, l'arménien et le géorgien.

L'enseignement est donné dans les Universités par les professeurs ordinaires et extraordinaires, les privat-docents et les lecteurs. Pour être nommé professeur ordinaire, il faut posséder le grade de docteur. Toutefois, si le docent s'est fait connaître par des travaux, il peut être nommé professeur extraordinaire ; enfin l'Université peut conférer le titre de docteur *honoris causa*, de même que le *magister*, dont la thèse présente des qualités remarquables, peut être promu au grade de docteur. La préparation au professorat d'Université se fait habituellement de la manière suivante : le « candidat » qui a brillamment terminé ses études à l'Université demande l'autorisation de poursuivre ses recherches scientifiques auprès d'un professeur qui représente à la faculté une science et un enseignement déterminés et il peut recevoir, pendant ce temps, une bourse de 50 roubles. Environ deux ans après, il est censé être apte à passer le premier degré de l'examen, qui lui confère le titre de *magistrant* et le droit d'ouvrir un cours à l'université comme *docent*; il prépare ensuite une « dissertation », après laquelle il est nommé *magister*; enfin, pour être docteur, il doit écrire une seconde « dissertation » ou thèse, dont le caractère est plus scientifiquement élevé. Généralement le futur professeur d'université va préparer les matériaux de cette thèse dans les pays étran-

gers, si bien qu'il revient muni de la connaissance d'une ou plusieurs langues étrangères.

L'enseignement secondaire fournit, en Russie, peu de docteurs, par la raison que les maîtres de cet enseignement, mal payés, sont dans l'impossibilité de se livrer à des travaux de longue haleine et souvent rendus d'autant plus difficiles que les moyens de recherches scientifiques leur font défaut dans leur ville de gymnase

Le grade de docteur est obtenu généralement assez tard entre 30 et 40 ans. On comprend donc que la carrière de l'enseignement supérieur n'attire que des esprits d'une vocation intellectuelle déterminée et qui ont renoncé aux intérêts pratiques immédiats! Les professeurs (aux divers degrés) reçoivent un traitement qui va de 1.200 à 3.000 roubles et, en plus, des honoraires perçus pour les cours suivis par les étudiants. Ces honoraires ne sont pas toujours en rapport avec le talent du professeur, mais avec le caractère obligatoire de tel ou tel enseignement

Ayant, à la sortie du gymnase, le certificat de maturité, les étudiants sont admis à suivre les cours de l'Université, et, dès ce moment, tenus à observer les règlements qui les concernent. Au cas où ils les enfreindraient, ils s'exposeraient à des peines disciplinaires ainsi graduées : réprimande, cachot Universitaire, exclusion de l'université. Les fautes commises contre la discipline dans l'enceinte de l'université sont examinées et jugées, suivant leur importance, par le recteur, ou l'inspecteur ou par la Direction dont nous avons dit la composition. Il est interdit de se dispenser du port de l'uniforme, de tenir des assemblées (skhodki), de prononcer des discours en public, de former des groupements ou des sociétés suivant les régions d'origine auxquelles appartiennent les étudiants (zemliatchestva). Les étudiants, dit le § 13, sont considérés comme fréquentant l'Université à titre de membres individuels et par conséquent tout acte, ayant un caractère corporatif, leur est interdit.

Le régime autocratique et la centralisation à outrance subsistent en Russie à côté de phénomènes sociaux rappelant la discussion et la représentation chez les peuples qui se gouvernent librement : assemblées des paysans, zemtsvos, consultations délibérantes demandées par le gouvernement aux corps officiels constitués (université, magistrature), qui ont à formuler leurs desiderata, à exprimer leurs besoins ou leurs critiques (telles les enquêtes demandées au corps enseignant par le ministre Bogolèpov, dont la mort tragique est encore présente à la mémoire). Sans doute, la différence appa-

raît bientôt entre un gouvernement démocratique et un gouvernement autocratique, en ce que celui-ci se garde bien d'admettre toutes les conséquences des revendications exprimées. Mais nous voulons simplement remarquer que ce besoin de se réunir collectivement (skhodka) pour discuter de ses intérêts paraît aussi une revendication de la jeunesse universitaire. Il y a là certainement pour ceux qui la dirigent un compromis difficile à trouver entre ces instincts ou ces traditions et un exercice modéré, régulier, pondérateur de ce droit de réunion.

Les désordres, qui ont entravé à diverses reprises dans ces dernières années la vie régulière de travail et d'études, ont certainement eu leur cause déterminante dans le régime général qui enveloppe la vie des étudiants Le premier acte du ministre actuel, le général Vannovsky, obéissant à la volonté impériale, a été d'ordonner une enquête approfondie sur les maux et les remèdes à apporter. Nous enregistrerons les résultats obtenus par la commission qui délibère actuellement dans ce but à Pétersbourg.

Nous avons exposé les traits principaux de l'organisation historique des Universités russes. Elles n'ont pas échappé à l'imperfection des institutions humaines et traversent un moment difficile ; mais elles constituent une autorité d'une force scientifique et morale trop élevée pour qu'on puisse douter de leur avenir. Malgré ce malaise passager, l'Université russe reste toujours le palladium des intérêts sacrés de l'instruction et la garantie du développement civilisateur de la Russie.

P.-S. — Terminons cet article par quelques renseignements statistiques sur la situation en 1900 de l'Université de Moscou. Elle comprenait 4.228 étudiants (droit 1.680, médecine 1.143, faculté historico-philologique 345), 143 auditeurs libres, 1 professeur de théologie, 65 professeurs ordinaires, 22 extraordinaires, 6 prosecteurs, 4 lecteurs, 170 privat-docents Elle fait paraître une revue : *Mémoires scientifiques*, publiée par les professeurs. Sous son égide travaillent 13 sociétés savantes. La bibliothèque comprend 260.449 volumes (livres et périodiques), sans compter les bibliothèques de séminaires et de facultés. Elle est entretenue ou agrandie, en dehors des fonds spéciaux, par des dons de particuliers.

F. Lannes.

L'ENSEIGNEMENT DE LA PHILOSOPHIE [1]

I. — Les Universités.

La mission des Universités est essentiellement de travailler à l'avancement de la science et au développement de l'intelligence humaine. Elles ont ainsi, dans la liberté absolue de recherche et d'enseignement, leur condition même d'existence. Mais elles habitent les régions sereines de la théorie, et, sans se désintéresser de la pratique, elles la considèrent surtout dans ses rapports avec le vrai, avec les résultats et les conditions du progrès de la science et de la raison.

En partant de ce principe, nous nous demanderons, à un point de vue purement idéal :

1° Quel est l'objet de l'enseignement de la philosophie dans les Universités ;

2° Quelles conséquences suivent de l'objet de cet enseignement, quant à l'organisation, soit de l'enseignement proprement dit, soit des études, soit des examens, relatifs à la philosophie.

I

L'objet d'un enseignement d'Université se détermine en ayant égard, et à l'idée, et à l'état de la science auquel il se rapporte. Et cette considération doit être, autant que possible, exempte de préjugés d'école ou d'attachement trop étroit aux théories du jour, car l'esprit humain est sujet, comme le disait Vico, à des *corsi e ricorsi*.

Si nous recherchons quel est, actuellement, l'état de la philosophie, nous y remarquons une tendance à la spécialisation. Les philosophes sentent vivement le besoin de s'appuyer sur les sciences

(1) Communications faites au Congrès international d'enseignement supérieur de 1900.

positives ; et la division relative de celles-ci tend à se retrouver dans les spéculations de ceux-là. Comme les sciences se divisent en mathématico-physiques, biologiques, morales, ainsi l'on peut assez aisément distribuer les travaux philosophiques contemporains dans les trois catégories, en grande partie correspondantes, de la logique des sciences, de la psychologie et de la sociologie. Il y a là comme trois spécialités, dont chacune risque de n'avoir avec les autres que des rapports assez lâches.

A côté de ces sciences se maintient brillamment l'histoire de la philosophie ; mais elle aussi, parfois, tend à devenir une spécialité. Comme les sciences de pure érudition, volontiers elle voit dans les doctrines philosophiques de simples faits, qu'il s'agit d'établir par des textes et des inductions, sans en rechercher le rapport à la vérité éternelle, vers laquelle regarde la philosophie.

De même, la métaphysique, tout en faisant profession de chercher un point de vue supérieur à celui des sciences particulières, soucieuse, elle aussi, de se nourrir de faits acquis et de principes solidement établis, s'attache à telle ou telle science, dans l'impossibilité de les embrasser toutes, et n'est parfois qu'un commentaire ou une généralisation de cette science particulière.

Dans le cercle des enseignements philosophiques figure la science de l'éducation, comme supposant principalement la psychologie et la morale; et cette science, elle aussi, tend à se faire ses méthodes et à se constituer en spécialité.

D'une manière générale, il semble que les uns aient une disposition à s'orienter vers les études philologiques et historiques, les autres vers les sciences de la nature, et que l'avenir doive voir la philosophie se scinder en deux disciplines presque étrangères l'une à l'autre : une philosophie fondée sur les études morales, et une philosophie fondée sur les sciences physiques.

Un tel mouvement existe, sans contredit. Mais l'ériger en évolution définitive, destinée à se poursuivre et à s'achever sans retour ou changement possible, serait évidemment une induction arbitraire. Nulle évolution, même dûment constatée, n'autorise, à elle seule, une prédiction. Par cela même que la philosophie a une tendance à se morceler, de nombreux esprits sentent avec d'autant plus de vivacité le besoin de maintenir cette fonction de la philosophie qui, de tout temps, a été considérée comme essentielle : ramener à l'unité les choses qui se présentent comme séparées : εἰς μίαν ἰδέαν συνορῶντα ἄγειν τὰ πολλαχῇ διεσπαρμένα, comme disait Platon.

C'est ainsi que je vois, par exemple, l'*Akademische Revue* se plaindre à plusieurs reprises, dans ces dernières années, que le spécia-

lisme ait envahi même les enseignements de la philosophie. Je lis dans les *Scritti varj* du très informé et judicieux G. M. Ferrari que le grand problème qui s'impose aux Universités est de relier entre elles les diverses branches du savoir humain dans une collaboration vivante à une œuvre commune, et qu'à la philosophie il appartient de trouver les principes de cette unification. Dans un article sur les Universités allemandes, l'éminent professeur Carlo Cantoni exprime des idées analogues. Il déplore notamment la scission croissante qui semble s'établir entre le monde du sentiment et le monde de la science, au mépris des principes d'une saine et haute philosophie.

Il est vrai que l'on peut rêver une unification des sciences qui résulterait mécaniquement du progrès de ces sciences mêmes. Si réellement l'unité peut se faire de cette manière, la philosophie proprement dite est inutile et devra disparaître. Mais, tant que nous ne verrons pas clairement la possibilité d'une telle synthèse automatique, nous devrons maintenir la nécessité d'un rôle actif et original de l'esprit dans la recherche de l'unité, et, par suite, la légitimité de la philosophie, comme recherche du rapport des choses avec l'esprit. L'heure n'est pas encore venue de rejeter la maxime de Descartes : *Scientiæ omnes nihil aliud sunt quam humana sapientia, quæ semper una et eadem manet, quantumvis differentibus subjectis applicata.* Peut-être l'époque actuelle n'est-elle pas particulièrement favorable aux grandes créations originales. L'esprit humain, ébranlé par le rapide et puissant mouvement des sciences de la nature et de la société, a besoin de quelque temps pour reprendre son assiette. Mais il demeure, avec son idéal et son activité ; et notre devoir est de favoriser, non d'entraver, son libre développement.

Il est donc juste et utile que la philosophie se maintienne dans sa forme classique et universelle. Elle doit être le lien des autres études. Il ne faut pas, en particulier, laisser s'établir le régime faux et funeste de la séparation des lettres et des sciences. Il est nécessaire, et il est possible, que l'esprit unisse et combine, en un sens philosophique, la connaissance des choses avec la connaissance de lui-même. La solidité du jugement en tout ordre de questions, dont Descartes faisait la fin même des études, est à ce prix. Et le secret, pour résoudre ce difficile problème, est d'appliquer la maxime de Leibnitz : *Investigandum in unoquoque genere summum.*

Il faut maintenir, à côté des recherches analytiques, où les sciences positives font à elles seules la plus grande partie des frais, les recherches où l'esprit considère, dans les choses, leurs conditions d'intelligibilité, de vérité, d'harmonie et de perfection. Logique, psychologie, morale, doivent toujours conserver en elles le levain

de métaphysique qui, quelque jour peut-être, soulèvera les théories expérimentales et les animera d'une vie nouvelle. William James termine ainsi sa *Psychology, Briefer course* :

« En ce moment la psychologie est dans la situation de la physique avant Galilée et de la chimie avant Lavoisier. Le Galilée et le Lavoisier de la psychologie seront célébrés quand ils viendront ; et ils viendront sûrement, s'il est vrai que le passé est le gage de l'avenir. Mais quand ils viendront, la nature même des choses fera d'eux des métaphysiciens ».

La philosophie doit donc persister sous la forme propre de la métaphysique, c'est-à-dire de la recherche libre et désintéressée du contenu de l'esprit, de sa nature, de son objet, des conditions de sa vie, de son empire et de sa perfection.

Par suite, l'histoire de la philosophie doit, non seulement garder son importance, mais conserver, elle aussi, un caractère véritablement philosophique. Si l'histoire, parfois, n'offre que peu d'utilité à celui qui cultive les sciences de la nature, elle a un rapport de plus en plus étroit à la théorie, à mesure que celle-ci a un objet plus philosophique. Une savante leçon de Vailati, à l'Université de Turin, *Sulle questioni di parole*, 1899, se termine ainsi : « De toutes les espèces de philosophies, celle qui mérite le plus que l'on s'en moque, selon le mot de Pascal, est celle qui consiste à croire que l'accroissement des connaissances, de générations en générations, donne à chacune d'elles un motif suffisant pour se considérer comme intellectuellement supérieure à toutes les précédentes ; que les grands esprits du passé n'ont parlé et écrit que pour leurs contemporains ; et que nous n'avons plus rien à apprendre de l'étude de leurs ouvrages, par cette raison que, sur beaucoup de questions de fait, ils eurent des ignorances qu'on ne tolérerait plus aujourd'hui chez un élève de gymnase ».

Ces considérations sur l'état et l'idée de la philosophie déterminent l'objet de l'enseignement philosophique dans les Universités. Cet enseignement a ce caractère d'être à la fois universel et spécial.

C'est son universalité même qui le distingue des autres et fait son originalité. Il vise à considérer les choses et les sciences, la théorie et la pratique, le concret et l'abstrait, le réel et l'idéal, la nature et l'homme, dans leurs rapports intrinsèques, et, s'il se peut, dans leur unité fondamentale. Pour atteindre à cette fin, constamment il se retrempe dans les sciences positives, et constamment il se vivifie dans la pensée réflexive.

II

Si tel est le sens de l'enseignement philosophique, l'organisation en doit être très souple et très libre.

La faculté de philosophie proprement dite sera le centre de la faculté de philosophie au sens large du mot, c'est-à-dire des enseignements ressortissant à l'ensemble des sciences théoriques, mathématico-physiques ou philologico-historiques.

A. — En ce qui concerne l'enseignement proprement dit, la faculté de philosophie doit comprendre :

1° Plusieurs chaires d'histoire de la philosophie. A l'histoire de la philosophie classique et européenne, il y aura sans doute lieu de joindre l'étude des systèmes philosophiques de l'orient.

2° Plusieurs chaires de philosophie générale. L'objet de ces chaires ne peut d'ailleurs être spécifié. Différentes directions sont ici possibles, et le professeur ne peut être gêné dans son indépendance scientifique par le titre de sa chaire.

3° Des chaires consacrées aux disciplines philosophiques relativement spéciales, telle que : la psychologie, laquelle doit être représentée par plusieurs professeurs, à cause de la diversité de méthode qu'elle comporte ; la logique des sciences ; la sociologie ; l'éducation et la politique.

Il est particulièrement important d'ailleurs, dans une faculté de philosophie, qu'à côté des chaires magistrales, il existe, pour les branches secondaires, auxiliaires, ou encore récentes, de la science, de nombreux cours complémentaires, soit stables, soit créés pour des savants déterminés et disparaissant avec eux.

B. — Les études, à la faculté de philosophie, impliquent, plus encore que dans toute autre faculté, la pleine liberté, non seulement de la direction intellectuelle, mais du travail. Elles appellent néanmoins une certaine organisation, rendue difficile par la nature propre de la philosophie.

Les jeunes gens doivent acquérir une culture à la fois universelle et spéciale. Ils doivent penser, et ils doivent savoir. Ils doivent développer en eux l'esprit philosophique ; et, d'autre part, il faut qu'ils apprennent, non par oui-dire, mais par une expérience personnelle, ce que c'est que la science, en quoi consistent les recherches analytiques des sciences spéciales.

L'esprit philosophique se forme par la fréquentation des maîtres de la pensée. Il se forme aussi par la conversation et la discussion,

ainsi que l'enseignaient Socrate et Platon. Il importe donc que les étudiants en philosophie aient, non seulement avec leurs professeurs, mais encore entre eux, des conférences, dans lesquelles ils élargissent et éprouvent leur esprit par le commerce des intelligences.

Il faut, en outre, qu'ils fréquentent d'autres enseignements que les enseignements philosophiques proprement dits, sans se disperser, à coup sûr, mais cependant de manière à acquérir, dans certaines branches du savoir plus particulièrement riches en données pour le philosophe, une compétence véritable.

C. — Enfin on peut se demander comment doit être organisé, pour les étudiants en philosophie, le système des sanctions.

Le terme est le doctorat en philosophie. Il suppose que l'on justifie, d'une part, de capacité et d'esprit philosophique, d'autre part, d'une certaine somme de connaissances propre à fournir à cet esprit des matériaux et des points d'appui. Or, on obtiendra, sur ces deux points, les garanties nécessaires, au moyen d'un double examen.

1° Un premier examen, qu'on peut appeler licence philosophique, impliquant la production de diplômes d'études secondaires classiques, littéraires et scientifiques, et consistant en épreuves d'histoire générale de la philosophie, de philosophie générale, et d'explication de textes philosophiques déterminés.

2° Le doctorat. impliquant la production du diplôme de licencié en philosophie, et consistant dans la composition et la soutenance d'une thèse philosophique originale, plus une épreuve orale sur plusieurs questions tirées des sciences spéciales auxquelles se rapporte le sujet de la thèse.

* * *

Les propositions qui se dégageraient de ce travail seraient les suivantes :

1° *La faculté de philosophie proprement dite doit être le centre commun des facultés de lettres et de sciences, c'est-à-dire de la faculté de philosophie au sens large du mot.*

2° *Il importe de maintenir dans la faculté de philosophie des chaires d'histoire de la philosophie et de philosophie générale.*

3° *La psychologie, la logique des sciences, la sociologie, la science de l'éducation et de la politique doivent être représentées par des chaires spéciales.*

4° *Des cours complémentaires, stables ou temporaires, en nombre indéterminé, sont nécessaires pour favoriser les études, soit plus spéciales, soit encore nouvelles, qui ne sont pas représentées par les chaires magistrales.*

5° *Les étudiants doivent être encouragés à joindre à leurs études proprement philosophiques quelques études déterminées et spéciales ressortissant aux autres facultés.*

6° *A la composition et à la soutenance de la thèse de Doctorat doit être jointe une épreuve orale spéciale, portant sur des questions de science ou d'érudition, connexes au sujet de la thèse.*

E. BOUTROUX, *de l'Institut*.

Professeur d'histoire de la philosophie moderne
à l'Université de Paris.

II. — Sur l'étude et l'enseignement de la philosophie ancienne.

L'un des pricipaux bienfaits que l'on s'est promis de la grande impulsion imprimée à notre enseignement supérieur, depuis que les Universités ont été constituées à l'état d'organismes autonomes vivant d'une vie distincte et harmonieuse, a été la mutuelle assistance que devaient se prêter les diverses branches du savoir, le concert et comme la collaboration d'études très différentes, ayant chacune sa fin propre, son objet et ses méthodes distinctes. Sur un cas particulier de ce genre de collaboration, je demanderais à appeler l'attention, en ce qu'il intéresse au plus haut degré le développement des recherches philosophiques dans notre pays Plus exactement je voudrais, dans ces recherches mêmes, signaler une lacune regrettable et stimuler les zèles en vue de la combler.

La variété des domaines sur lesquels se porte aujourd'hui l'activité philosophique est considérable : psychologie pure et psychologie physiologique, logique, méthodologie des sciences, métaphysique, morale théorique, morale appliquée, sociologie, science de l'éducation, science des formes religieuses, histoire et critique des doctrines, depuis l'aride scolastique jusqu'aux plus récentes spéculations des penseurs contemporains. Or, dans cette énumération faite à longs traits, j'ai laissé à dessein une place vide : celle que devrait occuper l'interprétation, la critique, la reconstitution dans leur texte ou la restauration dans leurs données maîtresses, des systèmes et des œuvres que la philosophie ancienne nous a laissées. Dire que cette place est absolument vide serait, pis qu'une exagération, une

injustice. Comment oublier, par exemple, l'*Essai* définitif de M. Ravaisson *sur la Métaphysique d'Aristote*, les *Etudes* de M. Th. Henri Martin *sur le Timée*, les admirables *Sceptiques Grecs* de M. Brochard, le *Straton de Lampsaque* de M. Rodier? Mais, outre que le nombre est restreint de ces livres nés en France, qui font autorité en matière de philosophie Grecque ou Latine, ce qui manque presque totalement, ce sont les travaux d'érudition philosophique aux visées à la fois plus précises et plus modestes, ayant pour objet l'établissement et le commentaire de quelque livre de philosophie ancienne, ou la collection méthodique des fragments de tel ou tel philosophe, de telle ou telle Ecole réputée.

Tout maître français qui a la tâche de diriger une préparation en vue des examens supérieurs de l'enseignement philosophique a pu en faire l'expérience. Pour chacun des grands textes latins ou grecs portés aux programmes, il se met en quête de secours. Qu'il s'agisse des traités de Cicéron, du poème de Lucrèce, des dialogues de Platon, de l'un des grands ouvrages d'Aristote, des lettres d'Epicure, des fragments de Zénon et de Cléanthe, etc., que trouve-t-il? En France, à peu près rien. En Allemagne, des éditions, des dissertations, d'une haute valeur philologique. En Angleterre, des publications qui se font, depuis une vingtaine d'années, plus abondantes, dans lesquelles, au lieu de cet exclusivisme philologique dont l'érudition allemande s'est fait une règle, à la discussion des leçons et à la comparaison des conjectures s'allient la critique du fond, l'interprétation et la critique doctrinales. Je ne veux point ici faire de revues bibliographiques, qui m'entraîneraient trop loin. Mais on peut comparer, par manière de spécimen, le *Lucrèce* de Munro avec celui de Lachmann, ou encore la *Politique* d'Aristote éditée par Susemihl et les deux premiers livres de ce même ouvrage tels que les a récemment établis et commentés M. W. L. Newmann.

Quelles sont donc les causes d'une telle disette dans le champ de l'érudition philosophique, en France? Il ne saurait être question d'une inaptitude de notre génie à ces sévères recherches. Une telle inaptitude serait, en effet, de bien fraîche date, puisqu'à la Renaissance la philosophie ancienne fut éminemment une province française de la philologie. Un Lambin, notamment, n'a été ni dépassé, ni peut-être égalé (c'est ce que Munro déclare en propres termes) par les Madvig et les Lachmann. Sans demander de problématiques explications à la psychologie sociale, mieux vaut nous arrêter à une cause manifeste dont la considération sera, pratiquement, des plus instructives. La vérité est donc que l'humaniste, adonné à la lecture des grands maîtres de l'éloquence, de la poésie, du théâtre, de la

satire, a plutôt de l'éloignement pour les purs spéculatifs, qui ne parlent point à son imagination et dont il redoute de mal entendre les théories ; tandis que, de son côté, le philosophe proprement dit se défie parfois, non sans raison, de ses lumières trop insuffisantes en fait de recherches philologiques ou plus simplement encore préfère à ces patientes et techniques enquêtes les larges horizons de la pensée dogmatique, comme si dans les profondes méditations des hauts temps, un regard pénétrant ne parvenait pas à discerner la plupart des préoccupations qui émeuvent l'âme contemporaine !

Une objection d'un autre ordre ne manquera pas d'être faite : la philosophie ancienne ! Les ouvrages grecs ou latins ! Mais, à quoi bon ? Tout est dit et tout a été fait à leur sujet ! Il n'y a plus à glaner que de l'insignifiant ! — Rien ne serait plus erroné. En ce qui concerne l'histoire générale, Zeller même a laissé une œuvre qui demande à être révisée. Mais prenons des points plus déterminés de l'érudition philosophique. Voici la compilation classique à laquelle nous devons à peu près tout ce que nous possédons de la spéculation grecque avant Socrate et une bonne partie de nos informations relatives aux Ecoles post-socratiques : je veux parler des *Vies* de Diogène Laërce. Une édition de cet ouvrage est encore à donner. Celle que Cobet avait, assez négligemment d'ailleurs, composée pour la grande Collection Didot, est tout à fait défectueuse. Usener, dans ses *Epicurea*, a proposé une théorie très ingénieuse, d'une extrême probabilité, sur la formation du livre de Diogène Laërce, sorte « d'abrégés et d'anthologies » qu'auraient grossies les additions marginales de scoliastes successifs. Il y aurait là quelque chose d'analogue au mode de composition dont, le premier peut-être, Astruc s'avisa que le livre de la Genèse avait dû être l'objet. De son hypothèse Usener a fait à un passage de la vie de Platon une application à ce point saisissante qu'elle suffirait à entraîner la conviction. Or, combien une révision de l'ouvrage entier de Diogène ou du soi-disant Diogène sur les bases posées par le savant allemand, ne faciliterait-elle pas l'entreprise d'une belle édition critique de ce livre capital ? En outre de cet exemple, il me serait aisé d'en citer d'autres d'intérêt égal. Croit-on, notamment, que les tentatives de M. Lutoslawski, cet élève légèrement aventureux du savant Lewis Campbell, en vue de renouveler la critique de l'œuvre Platonicienne et d'en permettre une chronologie scientifique, ne méritent pas d'être mises au moins partiellement à profit dans des travaux critiques sur cette philosophie incomparable qui, par une sorte de miracle, nous est presque intégralement parvenue ? Nous pourrions indiquer des tâches plus patientes encore, et non moins

fructueuses si elles étaient accomplies dans un véritable esprit scientifique. Une édition critique et commentée de Sextus Empiricus rendrait des services inappréciables pour notre intelligence des doctrines d'un Arcésilas et d'un Carnéade ainsi que des dogmatismes que ces dialecticiens fameux combattirent. Ou encore, ce que M. Pearson a fait, il y a peu d'années, pour les fragments de Zénon et de Cléanthe, combien il y aurait d'utilité à l'essayer pour les fragments de ce Chrysippe qui, bien plus que ces deux Sages, a fait le Stoïcisme et que l'antiquité surnommait la colonne de l'Ecole !

Mais, à quoi bon poursuivre ? Ce n'est pas la matière qui manque aux ouvriers. Ce sont les ouvriers qui manquent à la mise en œuvre. A part quelques exceptions dignes de tout éloge (comme est la récente et belle édition du περὶ ψυχῆς, donnée il y a quelques mois par M. Rodier) ces sévères recherches sont délaissées dans un pays qui longtemps posséda, dans cet ordre de travaux, la prééminence.

Comment remettre en crédit, parmi nos jeunes travailleurs, ces patientes entreprises ? Il n'est évidemment point pour cela de procédés directs. Les conseils, les exemples des maîtres seront le plus efficace des stimulants. Il est à souhaiter que, dans nos Universités, des actions croisées s'instituent, en quelque sorte, entre la conférence de littérature ancienne et celle de philosophie. L'alliance des deux professeurs préparera l'union des deux compétences requises et encouragera les studieux à s'installer à la commune frontière des deux zones savantes. Il faut désirer encore que, parmi les aspirants au doctorat, ceux que séduirait un projet de thèse portant sur les problèmes de la philosophie gréco-latine se sentent soutenus par leurs futurs juges et qu'ils soient stimulés à briser la superstition de la thèse dogmatique ; qu'ils se sachent approuvés de ne pas se croire tenus de fournir, à vingt-cinq ou vingt-huit ans, leur système entier des choses. D'autre part, il importe qu'aux examens d'agrégation, les épreuves d'explications latines et grecques n'aient pas, sous prétexte de modernisme, un coefficient trop affaibli. Jadis, peut-être, ce coefficient était trop élevé ; mais l'imprudence serait grave de le diminuer encore. Enfin, ne pourrait-on suggérer aux deux Académies, des Sciences morales et des Inscriptions, de se concerter pour fonder conjointement quelque beau prix destiné à récompenser, non pas un ouvrage de généralités sur telle ou telle doctrine, telle ou telle Ecole, mais une étude savante, méthodique, approfondie comme une édition des Vies de Diogène, ou des fragments des grands Stoïciens ? L'union des deux Académies symboliserait ce que nous appelions l'union des deux compétences. D'autres moyens encore se présenteront aux esprits. Mais il n'en est qu'un qui

soit certainement efficace, l'appel aux volontés, aux ambitions nobles, aux savoirs et aux talents, en vue de cultiver, avec un succès que notre pays a connu et qu'il peut retrouver, des régions à tort délaissées, du patrimoine scientifique national.

GEORGES LYON.

Maître de conférences à l'Ecole Normale supérieure.

III. — Nécessité impérieuse d'unir les mathématiques avec la philosophie.

Il semble que, dans son mouvement constant et perpétuel, l'humanité n'obéisse qu'à des lois de cet élément qui envahit l'espace et n'est jamais en repos. Les ondes sphériques déterminatives des lois de la chaleur, de celles de la lumière, etc., paraissent bien avoir leur reproduction dans la partie psychique de l'homme sous des conditions spéciales, quoique avec des tendances semblables. En un mot, ce travail continu des facultés intellectuelles, d'ourdir et de désourdir, est le reflet fidèle des ondes de l'éther qui se dilatent et se condensent dans leur mouvement en avant.

Ainsi la collectivité ou société, somme d'éléments congénères, participe aussi de ces oscillations au milieu de son progrès continu. L'esprit et la matière, l'amour et la haine, l'enthousiasme et l'indifférence, le savoir et l'ignorance, la théorie et la pratique : voilà les deux pôles autour desquels tournent constamment les sociétés humaines, et celles-ci, par le flux et le reflux continus de leurs vagues, accumulent de plus en plus de nouveaux grains de sable sur le bord pour en élever le niveau ou pour donner plus d'étendue à la partie solide de la terre, afin que l'homme puisse asseoir la plante de ses pieds dans de nouvelles régions ou sur de plus vastes plages.

Le XIXe siècle, comme un des plus favorisés dans les applications de la science, en est venu à croire que seule la pratique peut fournir des résultats utiles et profitables. Et cette croyance est portée à tel point que même quelques illustres savants ont essayé d'imprimer à leurs travaux un caractère pratique dans la persuasion que la philosophie est un obstacle au développement de la vraie science.

Tel est l'aveuglement auquel ont abouti les énormes et stupéfiantes découvertes du XIXe siècle !

Quel contraste, néanmoins, notre siècle nous offre-t-il, quand on

le compare avec les deux siècles antérieurs et que l'on considère la marche imprimée à l'étude des sciences par les savants qui brillèrent à cette époque ! Dans ces temps-là, la philosophie constituait la base de toutes les disquisitions et de toutes les questions scientifiques, et en particulier des mathématiques, tandis que de nos jours elle est regardée en général sinon avec dédain, du moins avec indifférence. Aussi la somme des énergies intellectuelles dépensées dans le siècle des lumières ne correspond-elle pas avec les résultats favorables que l'on a obtenus dans la partie purement spéculative de la science.

La disparité entre la philosophie et les mathématiques n'a aucune raison d'être et, pour obtenir des résultats féconds, il est forcément indispensable qu'elles marchent toujours intimement unies comme il en est de la tige et de la fleur, de la palette et du peintre, de l'âme et du corps.

Le moment est donc arrivé où il convient qu'une réaction se produise en faveur de la science, et si nous nous renfermons dans les mathématiques, nous dirons qu'il faut fixer son attention sur les principaux problèmes dont la solution est encore pendante, car il pourrait bien se faire qu'en leur donnant un caractère philosophique, nous atteignions mieux le but désiré.

Il est très possible que cela se réalise, car dans la marche ordinaire de la société, le mouvement de dilatation a coutume d'être presque toujours suivi d'un autre mouvement qui est de contraction ou, pour mieux dire, de concentration ; en un mot, une période pratique est généralement suivie d'une autre période qui est théorique, et tout cela s'effectue au milieu de l'assaut continu et constant représenté par ce que l'on appelle progrès.

Cela ne veut pas dire que tous les travaux réalisés dans le siècle qui nous a vus naître soient de peu d'importance ou qu'ils portent tous le sceau de la science pratique, non et mille fois non.

La généralisation et les hypothèses se sont produites aussi de nos temps ; mais il se peut bien que les principes philosophiques qui ont guidé l'esprit moderne n'aient pas été les mieux assortis, ni les plus propres pour le véritable avancement de la science, car comme l'a dit Pascal : « les hypothèses, dans un grand nombre de cas, engendrent l'erreur et la fausseté. »

Il faut avouer que l'homme a, en général, une propension à passer d'un extrême à l'autre ; et c'est pour cela qu'en mathématiques, nous voyons communément qu'il a ou un caractère purement pratique, ou une tendance à se transporter dans des régions incompréhensibles, ayant pour bagage des principes philosophiques peu

satisfaisants. Malheureusement, cette tendance ne se renferme pas exclusivement dans le champ des mathématiques ; elle s'étend jusque dans les arts, envahit les principes sociaux, même les coutumes des peuples, laissant à chaque époque l'une ou l'autre empreinte, suivant ses éléments constitutifs. Peut-être est-ce pour cette raison que, dans l'œuvre si célèbre de Cervantès, on ne trouve que deux types : Don Quichotte et Sancho.

Il est certain que l'homme tend uniquement à se diriger ou vers la sphère idéale ou vers la sphère réelle, sans penser que le grand secret pour obtenir des progrès positifs et féconds consiste à savoir se placer dans la ligne d'intersection des deux sphères précitées.

Dans cette science prodigieuse des Mathématiques, il existe sûrement un fonds de métaphysique que ne saurait dédaigner celui qui la cultive par goût et non par esprit de lucre. Que la question soit ardue et difficile, cela n'est pas douteux ; mais ce n'est pas un motif suffisant pour que nous laissions de côté le point le plus transcendantal de la science. Soyons convaincus d'ailleurs que tous les sacrifices que nous ferons pour surmonter les nombreuses difficultés qui pourront se présenter seront récompensés par des avantages extraordinaires.

C'est ainsi que, pénétré de ces puissantes considérations, nous avons été amené à concentrer toute notre attention sur deux points très importants : 1° l'infini appliqué à l'analyse et à la géométrie; 2° les quantités positives et négatives considérées comme les vraies bases de l'analyse de situation.

Qu'il nous soit donc permis d'énoncer à ce sujet quelques idées, afin que, si elles renferment quelque chose de bon, d'autres plus habiles que nous sachent les mettre à profit, et que, dans le cas contraire, elles servent du moins de stimulant pour que l'on s'attache davantage à l'étude de ces problèmes philosophiques qui doivent constituer le piédestal des sciences mathématiques.

Nous commencerons d'abord par l'examen de l'infini mathématique.

L'idée de cet infini a séduit beaucoup de savants. C'est comme un soleil resplendissant qui aveugle tous ceux qui le regardent et les soumet bientôt à son joug. L'imagination de l'homme n'est jamais rassasiée ; elle cherche un dernier terme pour l'assujettir définitivement une bonne fois, et il semble qu'on l'ait trouvé dans le mot *infini* ; mais cela ne suffit pas pour tranquilliser la raison, car, suivant la loi de continuité, on sait que l'on ne peut jamais parvenir à ce dernier terme et que, dans le cas où l'on y parviendrait, nous ne pourrions pas imaginer que l'endroit atteint fût le dernier.

Le savant scrupuleux et de bonne foi ne saurait, en effet, accepter que ce qui peut avoir sa représentation directe ou indirecte dans le monde réel.

C'est ainsi que rien n'empêche d'accepter les lignes et les surfaces qui s'engendrent dans le monde réel, quoiqu'elles n'y aient pas matériellement un modèle exact. On ne trouve pas non plus dans le monde réel la quantité abstraite ; mais il n'y a aucun motif de la repousser, puisque c'est là qu'elle prend naissance. On n'y trouve pas non plus, du moins directement, la variabilité, dernier élément qui nous reste de la quantité, et cependant elle en forme la base pour atteindre ce quelque chose qui sépare un point d'un autre dans toute ligne et qui est considéré comme étant moindre qu'une autre quantité quelconque, quelque petite qu'elle soit, conception la plus colossale de nos temps, exprimée par la célèbre *différentielle* du philosophe-mathématicien dont on ne saurait jamais porter assez haut les louanges, Leibnitz.

Le fond métaphysique renfermé dans ce point qui constitue aujourd'hui la base des mathématiques, fut l'occasion de grandes controverses dès le XVIIe siècle ; mais après ce qu'a dit M. Carnot, il paraît que ces questions philosophiques sont restées reléguées dans le plus complet oubli. Malgré tout, il est juste de faire observer que les mathématiciens n'ont pas cessé de faire usage d'une arme si puissante, toujours dans l'assurance qu'elle doit les conduire au véritable résultat de tous les problèmes qu'il y aura à résoudre.

Un tel procédé est censurable, car le fait de s'accoutumer à une chose en mettant de côté les doutes qui auraient pu dans le principe venir à l'esprit de quelqu'un, ce n'est pas gagner de la foi dans la science, comme le soutiennent quelques mathématiciens, mais c'est s'aveugler ou se fanatiser, car l'instinct agit là plus que la raison.

Pour ce qui est de l'impérieuse nécessité de remplacer l'*infini* par l'*indéfini*, c'est chose si notoire que déjà elle est proclamée à haute voix par des mathématiciens distingués. C'est là un point important dont nous nous sommes déjà occupé dans une autre occasion (*a*), de sorte que nous jugeons surabondant de répéter ici les mêmes arguments pour prouver que l'indéfiniment petit et l'indéfiniment grand ferment le cercle d'action de la quantité ; et tout cela est d'accord avec la grande pensée de Poisson quand il dit que : *l'idée*

(*a*) Influence du monde réel et du monde idéal dans l'analyse infinitésimale (Mémoire présenté au Congrès scientifique international des catholiques, tenu à Paris en 1891).

de l'infini mathématique porte en soi le germe du mystère et de l'absurde.

Si nous considérons à présent l'infini comme un élément fondamental pour la géométrie de position, il nous faut auparavant entrer dans quelques considérations générales qui justifient les moyens dont nous nous sommes prévalu pour en éviter l'emploi.

En effet, il est reconnu que la variété dans l'unité et l'unité dans la variété constituent le fondement de toutes les manifestations de l'intelligence, et ce principe s'étend dans toutes les branches du savoir humain, et en particulier dans la science des mathématiques, comme étant la plus importante parmi les sciences positives. Toutes les diverses opérations et toutes les plus hautes conceptions qui ont lieu dans le vaste champ de la quantité se réduisent à décomposer et composer, à analyser et synthétiser, à différencier et intégrer. Vrai système de dualité que l'on prétend conserver jusque dans les questions les plus spéciales et sous les points de vue les plus variés, quoique, dans bien des cas, les éléments fassent défaut pour l'établir.

Dans la géométrie de position il se présente un exemple frappant de ce principe de dualité appliqué par exemple à deux systèmes de projection, car on admet qu'à tout point du premier système, il en correspond un autre dans le second ; mais en généralisant cette méthode pour un point quelconque, il en résulte qu'il peut y avoir, dans l'un des systèmes, une position telle qu'elle n'ait pas son correspondant dans l'autre. Il en est ainsi lorsqu'il s'agit d'un point qui doit correspondre à un autre point déterminé par des droites parallèles.

Pour que le principe de dualité ne fût pas interrompu, les partisans des nouvelles théories géométriques ont supposé que les droites parallèles donnent aussi leur point d'intersection ; cependant, dans l'impossibilité de le donner à une distance finie, ils entendent que les droites parallèles se rencontrent à l'infini. Une fois ce principe accepté, ils en déduisent, comme conséquence logique; que toutes les droites se coupent dans un plan, et cette hypothèse donne origine aux points appelés propres ou impropres, suivant que les droites se coupent à une distance finie ou à une distance infinie.

En outre, comme deux droites ne peuvent se couper qu'en un seul point, cette circonstance oblige de supposer que, quel que soit le côté que l'on suive d'une droite parallèle à une autre, que ce soit de certain côté ou du côté opposé, on ne trouve qu'un seul point d'intersection, ce qui se résume en disant que le $+\infty - \infty$ de toute droite est un même point, de sorte qu'en suivant cette pente on ne peut se dispenser de concéder aussi que la ligne droite ne soit une ligne fermée.

A présent, si de la géométrie plane on passe à celle de l'espace, il évident que pour continuer d'appliquer le principe de dualité, il faut admettre que deux plans parallèles ont une droite commune dans l'infini et par conséquent que toutes les droites déterminent dans l'infini un plan qui ferme l'espace.

Le plus grand nombre des mathématiciens modernes acceptent de bonne foi ces principes qui constituent la base de la géométrie de position, et comme ils en obtiennent indirectement les moyens de résoudre les nombreux théorèmes qu'ils se proposent de démontrer, cela suffit pour qu'ils les adoptent, sans se croire obligés d'approfondir les mystères que renferment de telles hypothèses. Il ne manque pas cependant de sages mathématiciens qui, quoique partisans de ce qui est nouveau, s'efforcent de manifester que l'on ne doit envisager ces conceptions que dans un sens fictif ou figuré. Il n'en est pas moins vrai qu'un doute ne cesse de subsister au sujet de ces points, lignes et superficies que l'on suppose situés à l'infini, et on se demande s'ils sont tels que nous les concevons dans la géométrie ordinaire et dans le fini. Est-il possible que, pour atteindre la vraie intuition géométrique, on puisse partir d'une base différente de celle qui nous est offerte par le monde réel ?

En résumé si, pour maintenir l'unité dans la variété, il faut s'appuyer sur des situations de l'infini mathématique, nous considérons ce procédé comme souverainement illogique, et nous croyons fermement qu'il y aurait moyen de donner du développement à la géométrie de position, sans avoir besoin de recourir à l'infini, ni de fouler aux pieds la bonne logique et la saine philosophie.

En réalité, il est vrai que la concession des points dans l'infini peut avoir pour origine l'étude de la perspective, car là un faisceau de rayons parallèles sur le plan géométral se transforme en un faisceau de rayons convergents vers un point appelé *de fuite* ou point limite dans le plan du tableau : point unique, qui correspond à tous les points des différentes parallèles, quand elles se prolongent plus que toute quantité, quelque grande qu'elle soit, raison pour laquelle les géomètres modernes supposent que le point de fuite correspond au point commun à l'infini de toutes les parallèles.

L'idée de la perspective nous a donc guidé dans nos investigations, en généralisant les conceptions de Desargues et d'autres anciens mathématiciens.

Nous avons pensé tout d'abord que la perspective sur une sphère pourrait nous faciliter la voie pour réduire la variété de faisceaux convergents et parallèles à la seule unité de faisceaux convergents ; mais bientôt nous avons vu que, pour atteindre le but, il ne suffisait

pas d'une seule sphère, et que pour l'homogénéité des arcs, c'est-à-dire pour que tous les arcs appartinssent à des circonférences de grand cercle, il était nécessaire de supposer une seconde sphère pour y transporter la perspective de la première. C'est en raison de cela et pour plus grande simplicité que nous avons supposé le rayon de la première double de celui de la seconde, et que nous avons pris comme plan géométral le plan tangent aux deux sphères en leur point commun, dans l'hypothèse que ces deux sphères fussent tangentes.

De cette sorte, toutes les droites du plan géométral se transforment en circonférences; ces circonférences nous donnent à leur tour les propriétés que l'on suppose à tort dans les droites et toutes les considérations restent ainsi dans le fini. En synthèse, nous pourrions dire que la géométrie de la sphère est la vraie représentante de la géométrie de position, en établissant simplement une corrélation de figures entre les perspectives des deux sphères précitées et le plan géométral.

Si des considérations sur l'infini appliqué à l'analyse et à la géométrie, nous passons au second point relatif à l'analyse de situation, nous nous trouvons en face d'un nouveau problème philosophique qui a aussi appelé l'attention de quelques savants ; mais cela ne doit pas nous empêcher de signaler notre idée en prévision du cas où elle pourrait être mise à profit.

Dans notre désir d'éviter les objections que présente M. Carnot dans la préface de sa géométrie de position, nous avons été poussé à réaliser certaines investigations qui ont donné pour résultat une espèce de généralisation des procédés connus en analyse ordinaire et en géométrie analytique au sujet des quantités positives et négatives.

Pour cela, nous prenons, indépendamment de l'argument et du module, un nouvel élément qui a pour objet de fournir le meilleur mode de développer le dit module, suivant qu'on s'approche ou qu'on s'éloigne de son origine dans son développement pour produire un mouvement de recul ou un mouvement en avant.

Nous savons qu'en analyse la qualité de la quantité devient exclusivement dépendante du facteur argumental, le module restant constamment positif. Suivant notre manière de voir il y a lieu de supposer un mouvement en avant et un mouvement de recul pour ce dernier ; et cette idée nouvelle permet de nouvelles combinaisons de signes qui tendent à compléter l'étude des quantités positives et négatives.

Sur cette base plus large on arrive à établir quatre formules typiques pour des directions quelconques de droites placées dans

un plan qui contient comme axe de référence la direction des quantités réelles. Puis enfin, en généralisant les formules antérieures, on obtient l'expression de la quantité *directive* dans toutes les directions de l'espace, grâce à quatre autres formules dépendant chacune de quatre éléments.

A ce point nous nous permettrons de poser les questions suivantes : « Les idées que nous nous sommes borné à esquisser sont-elles les seules qui puissent se produire pour arriver à la solution définitive des problèmes importants que nous avons signalés ? — Sont-ce là les seuls problèmes qui doivent appeler l'attention du véritable mathématicien ? ».

Certes, nous ne saurions avoir une telle prétention.

De toutes façons il résulte de notre exposé que la philosophie doit guider nos pas ; mais si l'on veut que les fruits de l'intelligence soient profitables à la science, il convient de ne pas s'attacher à une philosophie quelconque, car on comprend fort bien par ce qui précède que nous ne devons la chercher ni dans la zône torride, ni dans la zône glaciale, mais dans la zône tempérée et à l'abri de toutes les exagérations produites par l'orgueil de l'homme, en prétendant passer au-delà des frontières qui enserrent son intelligence.

Supposer, par exemple, qu'à l'hypothèse d'Euclide sur la valeur de la somme des angles d'un triangle plan, on peut en ajouter encore deux autres, cela n'offre rien d'inadmissible ; mais prétendre que la géométrie que nous pouvons apprécier se renferme bonnement dans ces nouvelles théories, c'est demander l'impossible.

Soutenir que les quantités négatives sont plus petites que zéro, c'est partir d'une mauvaise base pour être bientôt victime des paradoxes que signale M. Carnot dans sa célèbre « Géométrie de Position ».

Dire, par exemple, que la ligne droite est une ligne fermée ; que toutes les droites dans un plan ou que tous les plans dans l'espace se rencontrent respectivement, c'est se mettre en opposition flagrante avec le sens commun, lequel signale la ligne séparative qui distingue l'homme judicieux de l'homme déséquilibré.

Et puisque le présent Congrès a pour but de rechercher les meilleurs moyens de perfectionner les procédés d'enseignement, je crois que le moment est arrivé d'élever la voix pour appeler l'attention des mathématiciens, afin que par leur illustration et leur savoir, ils pèsent de toute leur influence dans les centres d'enseignement pour y imprimer dans la marche des études le sceau régénérateur de l'enseignement intégral, en les rapprochant constamment de cette ligne importante qui représente l'intersection des deux sphères

réelle et idéale, entre lesquelles l'homme se meut. Que l'on unisse une fois pour toutes la théorie à la pratique, et la pratique à la théorie ; que l'on unisse une fois pour toutes la philosophie aux mathématiques et les mathématiques à la philosophie.

Tâchons d'obtenir qu'on n'oblige pas les jeunes gens qui veulent s'adonner aux sciences à avoir la vue constamment fixée ou sur la Terre, ou vers le Ciel. Evitons en un mot d'atrophier leur intelligence en leur procurant un enseignement purement pratique, en empêchant leur esprit de s'élever dans ces précieuses et splendides régions où s'inspirèrent Leibnitz, Descartes, Abel et Cauchy. Ne permettons pas non plus que l'on maintienne ces jeunes intelligences dans la région mystérieuse de l'infini mathématique, en les portant vers cette série de géométries fantastiques capables de rendre fou le cerveau le mieux équilibré, puisque personne ne peut se former une idée exacte de ce qu'il n'est possible ni de concevoir ni d'imaginer.

Quel effet doit-on produire dans l'esprit d'un élève quand on lui dit, avant de l'y avoir préparé par une explication philosophique. que de plusieurs termes d'une somme, nous pouvons n'en garder qu'un seul sans que le résultat soit altéré ! Quel jugement pourra former le jeune homme d'une intelligence claire, quand on lui dira qu'il faut admettre qu'une droite étant prolongée par ses deux extrémités, celles ci arrivent à se toucher !

En vérité, il n'y a plus alors d'autre ressource que d'accepter ou de rejeter ces sortes de principes. Dans le premier cas, il est très possible qu'il reste de la défiance ou du découragement : c'est peut-être là la cause de la répugnance que ne tardent pas de ressentir beaucoup d'esprits qui se consacrent à l'étude des mathématiques. Dans le second cas, on éprouve le besoin de déchiffrer les mystères que renferment en eux de pareils principes.

Il est donc de tout intérêt que les savants modernes fixent leur attention sur ce second point. Pour cela il convient que les mathématiciens soient mieux disposés en faveur de la philosophie et, pour atteindre un si bel idéal, il devient indispensable que l'on établisse dans toutes les Universités des chaires sérieuses de métaphysique appliquée aux mathématiques, afin d'extirper du sein d'une science si précieuse tout élément qui puisse la compromettre.

Qu'il nous soit permis enfin, pour terminer, d'affirmer notre conviction que cette précieuse et douce union entre les mathématiques et la philosophie deviendrait, dès le moment où elle serait établie, non seulement la pierre de touche pour étudier l'esprit des doctrines assises par Descartes, Nerwon, Leibnitz, etc., mais encore le moyen

le plus efficace pour faire germer dans la jeunesse qui s'adonne aux sciences de nouvelles sources de connaissances, de nouvelles conceptions, des points de vue complètement inconnus.

De là résulterait nécessairement pour les mathématiques, au lieu de ce mouvement de rotation qui ne cesse depuis longtemps de les retenir stationnaires, un véritable mouvement d'impulsion qui les pousserait en avant vers le progrès.

Barcelone, mars 1900.

LAURO CLARIANA RICART,

Professeur de mathématiques spéciales
à l'Université de Barcelone.

IV. — La part à donner aux sciences dans l'enseignement de la philosophie

On s'accorde à réclamer pour la philosophie la mission d'*unifier la science ou même la pensée*. Or, pour faire l'unité hors de soi, il faut d'abord la posséder en soi, à quelque degré. Avant d'unifier la science, la philosophie devra donc s'unifier elle-même.

Pour atteindre ce but, une seule voie lui est ouverte, partir des faits, se mettre résolument á l'école de la science qui travaille à les analyser, à les comprendre depuis quatre siècles. Dans la science, telle qu'elle est constituée de nos jours, la philosophie trouve des données parfaitement élaborées, des problèmes qui sont pour elle d'une importance capitale.

Il suffit de citer, à titre d'exemple, les notions de masse et de force en mécanique, le premier et le second principe de la thermodynamique en physique, enfin en chimie le problème des transformations de la matière, entièrement renouvelé par les théories modernes des équilibres chimiques et de la dissociation. Voilà bien des données et des problèmes dont le philosophe n'a plus le droit de faire abstraction, et dont, à vrai dire, il ne saurait se passer sans un grand détriment pour la science de ses prédilections. Là seulement, en effet, cette science à tendances si souvent divergentes trouvera, en dehors d'elle, un point de départ sûr, accepté de tous et comme une sorte de critérium impersonnel qui amènera les métaphysiciens à se poser les mêmes problèmes, à partir des mêmes faits, à suivre les mêmes méthodes positivistes et éprouvées, à accepter enfin des conclusions beaucoup plus voisines les unes des autres que par le passé.

D'autre part, la philosophie n'a nullement à craindre en suivant cette voie de se voir absorber par la science. Car la science et la philosophie se distinguent toujours l'une de l'autre par leur finalité et par leurs lumières propres.

Les sciences positives marchent vers le phénomène ou vers les causes immédiates, la philosophie, sous peine de se renier elle-même remonte le fleuve de l'être et va droit aux causes les plus profondes. C'est en creusant au-dessous des recherches purement scientifiques qu'elle arrive aux causes profondes et aux principes premiers qui lui permettent de compléter et d'unifier la science. Car seule. elle embrasse l'ensemble des choses, et, seule aussi, elle peut donner à une classe de phénomènes dans la mesure possible son interprétation définitive.

Bien loin donc de se laisser absorber par la science, après s'être mise à son école, elle contrôle ses hypothèses et ses théories ; elle informe de son esprit et elle élargit les intelligences scientifiques ; elle reste, sinon au point de vue de la certitude, du moins *au point de vue de l'explication*, la science par excellence, architectonique et maîtresse.

Enfin elle tend à amener la réalisation de ce que l'on pourrait appeler le désideratum suprême, la compénétration plus intime et la collaboration féconde des savants et des philosophes.

Pour atteindre ce but et remplir toute sa destinée, la philosophie doit rompre ses attaches trop étroites avec la Faculté des Lettres, recouvrer comme Faculté et comme enseignement son autonomie perdue. Elle doit avoir à Paris, comme à l'Université de Louvain par exemple, une *Faculté spéciale* où les sciences soient enseignées d'une façon à la fois expérimentale et rationnelle *par des philosophes* et *pour les philosophes*.

D. Bulliot,
professeur à l'Institut catholique de Paris.

V. — L'enseignement secondaire de la philosophie en France

I. — La question de l'enseignement de la philosophie dans les écoles secondaires sera vraisemblablement l'objet d'un échange de vues au congrès de l'enseignement supérieur.

J'ose espérer que les membres français du congrès n'hésiteront pas à dire que notre enseignement secondaire de la philosophie se

justifie théoriquement et pratiquement, — théoriquement, car, venant à la fin des études classiques, il est comme le couronnement purement intellectuel des humanités, — pratiquement, car il intéresse plus qu'aucun autre les écoliers, car il est suivi par eux avec une ardeur vraiment désintéressée et non pas seulement pour la sanction que lui donne notre examen du baccalauréat.

Je fais passer le baccalauréat de philosophie depuis 1882 ; je corrige tous les ans plusieurs centaines de dissertations philosophiques, œuvres de candidats qui sortent de la classe de philosophie ; à toutes les sessions, depuis dix ans et davantage, depuis quinze ans peut-être, une remarque s'impose à mon esprit : c'est que ces jeunes gens savent mieux la philosophie qu'ils ne savent la langue française ; la plupart rédigent avec maladresse et dans une langue peu correcte des idées d'une sérieuse valeur qu'ils ont fort bien assimilées ; il y a, certes, des copies où le fond et la forme se valent, soit en bien, soit en mal, mais ce ne sont pas les plus nombreuses, et celles où une rédaction bien française, agréable et correcte, s'efforce de masquer le vide de la pensée, sont très rares ; la proportion me paraît à peu près celle-ci : la pensée est supérieure à la rédaction 6 fois sur 10 ; la pensée et le style se valent 3 fois sur 10 ; enfin la rédaction a plus de valeur que la pensée, seulement une fois sur dix.

En était-il de même il y a trente ans? Je ne le crois pas. La classe de philosophie n'est donc plus, comme autrefois, une rhétorique supérieure ou suprême, plus dogmatique, plus solennelle que l'autre ; le déclin des humanités latines, où l'on cultivait la langue maternelle par une comparaison perpétuelle avec la langue mère, a changé l'équilibre ancien des études classiques ; la classe la plus vivante, celle où l'on pense, où l'on réfléchit, où l'on fait effort, semble être aujourd'hui la philosophie ; d'autre part, ayant de moins en moins l'appui du latin, son tuteur traditionnel, le français décline ; les enfants pensent mieux ou plus que leurs pères, mais ils disent moins bien ce qu'ils pensent. Telle est du moins la conclusion qui me semble résulter de mon expérience d'examinateur.

Notre enseignement secondaire de la philosophie se justifie encore au point de vue social. Il contribue pour sa part à ce qui subsiste en France d'unité morale en dépit de nos divisions. Une grande liberté dogmatique a beau être laissée par l'État à ses professeurs, le programme est le même pour tous, et une même inspiration générale les anime. D'autre part, les professeurs ecclésiastiques, obligés d'adresser leurs élèves à la fin de l'année au jury

universitaire du baccalauréat, sont contraints par là de suivre le même programme que les professeurs de l'État et invités à le traiter à peu près dans le même esprit. Ajoutons que cette contrainte semble ne leur être nullement pénible; ils se font volontiers nos élèves, presque nos disciples, dans les Universités, et nos rapports avec eux sont des plus cordiaux. On peut dire sans paradoxe que, sur le terrain de la philosophie, la France est moins divisée qu'ailleurs. Au baccalauréat, rien ne signale à l'avance au correcteur, avant la vue du livret scolaire, l'origine, ecclésiastique ou laïque, des dissertations; tout au plus celles-ci suggèrent-elles parfois une hypothèse, que le livret ne confirme pas toujours. La classe de philosophie, telle qu'elle est constituée chez nous, a pour effet de pénétrer d'idéalisme la libre-pensée de notre démocratie et de rationalisme les esprits restés fidèles aux croyances du passé; elle rapproche la France d'autrefois et la France nouvelle.

Je signalerai encore un dernier bienfait que nous devons à la classe de philosophie. Grâce à elle, l'enseignement supérieur de la philosophie a une base solide; elle le dispense des éléments, positions de problèmes, définitions, etc.; elle lui fournit des auditeurs préparés à comprendre, et des maîtres exercés à se faire comprendre, car presque tous les professeurs des Facultés ont auparavant professé dans des lycées. Si la philosophie française conserve le mérite de la clarté — clarté relative, bien entendu, car ce qui est profond ou nouveau ne saurait être clair, au sens vulgaire du mot, — c'est à la classe de philosophie qu'elle le doit

D'autres nations peuvent avoir, à leur point de vue, d'excellentes raisons pour ne pas nous imiter à cet égard. Tâchons de les comprendre. Mais maintenons fermement que nous, Français, au point de vue français, nous devons nous féliciter de notre enseignement secondaire de la philosophie. Disons bien haut que nous n'avons pas envie de l'abaisser ou de le tronquer par un esprit d'imitation servile, et que, s'il a eu, s'il a encore à Paris ses frondeurs, ceux qui se plaisent à méconnaître ses bienfaits n'ont pas réussi à créer chez nous un mouvement d'opinion sérieux et durable.

II. — Le programme de la classe de philosophie est, dans son ensemble, excellent. On a parlé d'en retrancher la métaphysique; mais ce vieux titre comprend des problèmes éternels, toujours vivants; et puis, comment faire entendre ailleurs ce que c'est qu'un système? Comment apprendre à de jeunes esprits ce qu'est, a été et sera toujours cette grande chose qui s'appelle la philosophie, si l'on supprime la section qui traite *de omni re scibili et aliis?* Si le professeur est positiviste ou phénoméniste, qu'il enseigne une métaphysique

négative; mais pourra-t-il enseigner son positivisme ou son phénoménisme ailleurs que dans cette quatrième partie du cours et sous un autre titre que le titre consacré par la tradition ? Je crois connaître mes jeunes collègues des lycées; si on leur retranche la métaphysique, elle envahira dans leurs cours la psychologie, la morale, et même la logique, et ce serait très fâcheux. Qu'on la mette à part, qu'on la laisse à sa place actuelle; c'est le plus sage. Cet avis — faut-il le dire ? — est celui d'un phénoméniste.

Le programme dont je défends les grandes lignes ne me paraît pas, d'ailleurs, intangible. Si la chose dépendait de moi, j'y ferais plus d'une retouche; mais elles porteraient sur des points secondaires, et la liberté dont jouissent les professeurs de l'Université ôte à ces mesquins projets de réforme presque toute leur portée pratique.

Je voudrais pourtant attirer l'attention de la section philosophique du congrès sur une question récemment soulevée et qui a été l'objet d'une enquête dans la *Revue internationale de sociologie*. Le mot *sociologie* ne devrait-il pas figurer dans le programme, et, avec lui, quelques éléments de cette science nouvelle ? Quant à moi, je proposerais tout simplement de mettre « économie politique et sociologie » là où le programme actuel porte « économie politique », à la fin du cours de morale ; les professeurs rempliraient ce cadre comme ils l'entendraient.

Je voudrais aussi proposer à mes collègues une question toute pratique, toute pédagogique, et qui n'implique pas le remaniement du programme. Ils avouent tous que leurs élèves ne s'intéressent pas à la logique; pendant qu'ils enseignent cette seconde partie du cours, les esprits dorment; ils assimilent ou n'assimilent pas ce qu'on leur apprend; dans les deux cas, ils sont passifs; la psychologie les avait éveillés; la morale les réveillera. Je crois deviner la raison de ce fâcheux sommeil des jeunes intelligences; c'est que l'ordre traditionnel — psychologie, logique, morale — fait une sorte de discontinuité dans l'enseignement. J'imagine qu'il vaudrait mieux profiter de l'introduction du cours : « La science, les sciences, la philosophie », pour y souder immédiatement la logique ; après avoir dit ce qu'est la science, on dirait les conditions de la science ; ce début serait sévère, assurément, mais il s'adresserait à des esprits neufs, reposés par les vacances, et non encore gâtés par les gentillesses et les incertitudes de la psychologie; il me semble que la logique, ainsi placée, serait mieux accueillie et mieux comprise. Ensuite viendraient l'âme telle qu'elle est, c'est-à-dire la Psychologie, et l'âme telle qu'elle doit être, c'est-à-dire la Morale; n'y a-t-il pas tout

profit à faire se suivre sans intervalle ces deux études, à lier intimement la Morale à la Psychologie ? Enfin la Métaphysique viendrait relier l'âme à l'objet de la science et tenter la synthèse totale des choses. L'enseignement de la philosophie aurait ainsi plus de continuité, et la continuité est un attrait auquel, ce me semble, les jeunes esprits sont très sensibles : on comprend mieux ce qui se suit bien.

Je soumets cette proposition et ses motifs aux professeurs de philosophie de l'enseignement secondaire ; à eux de dire, au nom de leur expérience pédagogique, si cet ordre nouveau des études a des chances d'être essayé avec succès.

VICTOR EGGER.
Chargé de cours à la Faculté des lettres de Paris.

VI. — La philosophie dans l'enseignement secondaire

Quand on se demande comment doivent être organisées les études philosophiques dans l'enseignement secondaire, on est arrêté par cette question préalable : de telles études doivent-elles trouver place dans l'enseignement secondaire ? Par leur nature même, en effet, par la maturité d'esprit qu'elles réclament, par l'indépendance de pensée qu'elles supposent, ne dépassent-elles pas les cadres dans lesquels doit se maintenir l'enseignement donné au lycée ? Jeunesse des élèves, danger qu'il pourrait y avoir à les mettre, de trop bonne heure, face à face avec cette sorte d'anarchie intellectuelle et morale qui peut paraître au premier abord résulter du conflit des doctrines, impossibilité néanmoins, sous peine de détruire en son essence même toute philosophie, d'imposer à la fois aux maîtres et aux écoliers un système fixé par on ne sait trop quelle autorité, telles sont parmi bien d'autres, quelques-unes des raisons que l'on fait valoir. Et ces difficultés sont si réelles qu'en plusieurs pays la philosophie est, ou bien exclue de l'enseignement secondaire (comme en Allemagne), ou bien menacée dans ses positions (comme en Italie et aussi en France).

D'énergiques protestations se sont toutefois fait entendre, et de tous les côtés. Disons de suite qu'elles nous semblent pleinement justifiées.

Tout d'abord, une constatation de fait s'impose, du moins en ce qui concerne la France. Dans nos lycées, l'enseignement philosophique est, sans contestation, l'un des plus vivants, des plus prospères ; la classe de philosophie est une de celles qui exercent sur les

élèves l'action la plus efficace, la plus durable. Ce qui ne semble pas un motif suffisant, après tout, pour s'en débarrasser.— D'autre part, on voit malaisément ce qu'auraient à gagner les Universités à la mesure qui consisterait à leur réserver intégralement l'enseignement philosophique. Les maîtres de l'enseignement supérieur ont mieux à faire que d'apprendre à leurs étudiants les premiers éléments des sciences philosophiques et leur vocabulaire même; ils ont intérêt à rencontrer devant leurs chaires des jeunes gens ayant déjà quelques notions de ce que sont la psychologie ou la morale, sachant qu'il y a des problèmes philosophiques qui se posent et se rendant à peu près compte de la façon dont ils se peuvent poser.

Il y a plus. Si les études philosophiques exigent une certaine maturité d'esprit, une certaine habitude de réflexion libre et méthodique, n'est-il pas vrai aussi qu'elles sont le meilleur et le plus sûr instrument qui soit capable de les conférer. De telle sorte qu'il y a un intérêt capital à ce que cette discipline intellectuelle soit reçue par les jeunes gens qui ne devront pas poursuivre leurs études par delà les murs du lycée. Le point de vue pédagogique ici fait place au point de vue social. L'esprit philosophique, à tout prendre, ne peut-il pas être considéré comme étant l'esprit d'idéalisme, qui doit et qui seul peut contrebalancer le développement de l'esprit d'utilitarisme, l'excès de l'industrialisme. Il est bon à coup sûr d'orienter les activités dans le sens de la production utile, et personne ne contredirait plus énergiquement que moi à l'idée d'une nation de rêveurs et de purs métaphysiciens. Je crois seulement qu'il serait mauvais de faire à une nation une âme purement industrielle. Ne s'est on pas justement demandé avec inquiétude si le souci de plus en plus développé de l'application pratique, de l'utilisation immédiate, en diminuant le goût de la spéculation pure, du savoir désintéressé, de la science pour la science, ne courrait pas risque de tarir dans sa source même le progrès économique et industriel? N'est-il pas légitime aussi de craindre que le progrès social, juridique, moral, que la civilisation même ne se trouvent compromis du jour où, dans le sein d'un peuple, se serait éteint le sentiment des problèmes qui dépassent la sphère des intérêts matériels et proches? « La philosophie, disait Renan, est l'assaisonnement sans lequel tous les mets paraissent insipides ». L'esprit philosophique, oserais-je dire, est le sel sans lequel l'âme d'une nation pourrait trop aisément se corrompre.

***

Si les raisons que je viens d'esquisser ont quelque force et s'il convient, comme je le pense, d'affirmer très expressément la nécessité de maintenir la philosophie dans l'enseignement secondaire, il reste à rechercher comment doit être conçu cet enseignement philosophique secondaire.

Comme il ne peut s'agir de faire passer dans le lycée sous forme atténuée et pour ainsi dire en miniature toutes les diverses matières qui semblent devoir trouver place dans un « Institut philosophique » il ne nous reste plus, si je ne m'abuse, à choisir qu'entre deux systèmes.

On pourrait en effet soutenir que la philosophie comme telle étant, à proprement parler, la métaphysique, laquelle toutefois ne saurait être envisagée comme absolument indépendante de l'ensemble des sciences proprement dites, un cours de philosophie dans l'enseignement secondaire pourrait être organisé à peu près de la manière suivante : 1° une sorte de très large introduction consacrée à la détermination des caractères essentiels et de la méthode propre de chaque type de sciences : mathématiques, physiques, naturelles, psychologiques, morales, sociales.

Comme d'ailleurs les trois premiers types sont déjà partiellement connus des élèves, on insisterait davantage sur les autres, mais en s'attachant au point de vue que j'indique ; — pour la psychologie, par exemple, on montrerait quelle est son originalité, en quoi consiste sa méthode, en traitant à titre d'illustration un point spécial, sentiments, mémoire, attention...

2° Un exposé d'ensemble des questions métaphysiques, de leur enchaînement, des diverses solutions qu'elles comportent ; — et ce serait là la partie principale du cours.

L'autre système consisterait à choisir, parmi les sciences philosophiques, un nombre limité de matières qui seraient étudiées chacune pour son compte. Le cours comprendrait essentiellement : un exposé suffisamment précis et détaillé de la psychologie, de la morale, et un exposé général des principaux problèmes de métaphysique ; de ces trois parties essentielles, auxquelles pourraient s'ajouter des indications sommaires d'histoire de la philosophie, les deux premières seraient de beaucoup les plus développées.

Sans entrer ici dans une discussion détaillée des deux plans que je viens d'esquisser brièvement, je crois devoir accorder la préférence au second. Le premier système, outre des difficultés pratiques nombreuses, soulèverait la plupart des objections générales que je rappelais en commençant. Le second me paraît répondre beaucoup mieux à la fin générale que doit se proposer l'enseignement secon-

daire, conçu essentiellement comme un instrument de culture intellectuel et moral.

Aussi ce qui importe par dessus tout, infiniment plus que les programmes, c'est la méthode, c'est l'esprit général de l'enseignement. Il s'agit en effet essentiellement de développer chez les élèves des qualités d'esprit, dont quelques-unes au moins sont aussi des qualités morales : goût de la précision et de la clarté, avec une certaine finesse et le sentiment des nuances, l'habitude de la réserve et du doute philosophiques, de la réflexion libre et scrupuleuse, de la tolérance et de la modestie intellectuelle, le sens de la complexité du réel qui n'est pas limité à ce qui se voit et se mesure, la conscience aussi qu'outre les faits il y a les idées qui les dépassent et les expliquent, le respect de la pensée chez soi-même et chez autrui, le culte désintéressé des choses de l'esprit.

Et de la sorte, la psychologie devrait éviter tout à la fois l'abus métaphysique et l'excès empirique ; car dans le premier cas elle passerait à côté de la réalité vivante de l'âme, et dans le second, en se perdant dans l'infini détail des menus faits, des expériences, des chiffres, elle ne serait plus pour l'élève qu'une liste fastidieuse de données, ou mieux, de formules à apprendre par cœur, quelque chose comme une histoire sans vues d'ensemble, comme une physique sans lois générales, et son étude aurait peut-être pour effet de détruire le sens psychologique même. — La morale, à son tour, serait étudiée —non comme un ensemble de théories adverses luttant dans l'abstrait, un cliquetis de doctrines d'une portée purement spéculative et transcendante, — mais comme idée d'un principe de vie individuelle et sociale, qui doit être pénétrée de la réalité, la pénétrant à son tour et lui donnant une âme. — La métaphysique, se tiendrait soigneusement en garde contre les subtilités qui n'apparaissent guère à des jeunes gens de 16 à 17 ans que comme des combinaisons verbales de formules d'autant plus plastiques et muables, qu'elles sont plus vides de contenu concret. Elle s'attacherait seulement à montrer que des problèmes se posent, pour quelles raisons et de quelle manière, à en donner le sens et la curiosité. — L'histoire de la philosophie enfin, soit quelle trouve sa place dans l'ensemble du cours, soit qu'on lui réserve une place spéciale, serait exposée de manière à faire saisir l'enchaînement des doctrines, le mouvement propre de la pensée philosophique à travers les siècles et ses relations avec l'évolution de la pensée humaine en toutes ses manifestations.

C'est ainsi, à mon sens, que devrait être entendu un enseignement secondaire de la philosophie, s'il est vrai qu'il le faille, avant

tout, regarder comme le plus précieux, le plus efficace, le plus incomparable agent de libération des esprits.

En résumé, j'arriverais à ces trois conclusions principales :

I. — Il est d'un intérêt pédagogique et surtout social de premier ordre qu'un enseignement philosophique soit donné dans l'enseignement secondaire ;

II. — Un cours secondaire de philosophie doit comporter essentiellement trois parties : Psychologie, Morale, Eléments de Philosophie Générale ou Métaphysique ;

III. — La méthode d'enseignement doit être essentiellement orientée vers ce but : faire des études philosophiques un instrument de culture intellectuelle, morale et sociale.

P. Malapert,

Docteur ès-lettres,
Professeur de philosophie au lycée Louis-le-Grand.

VII. — L'enseignement de la philosophie au lycée.

M. Darlu commence par définir *la méthode à suivre dans l'examen de cette question.* — Les questions pédagogiques sont, avec les questions politiques, les plus complexes de toutes : car elles tiennent à tous les faits qui constituent l'organisation de notre vie, et à toutes les idées que nous pouvons concevoir pour modifier cette organisation. On peut donc les envisager à une infinité de points de vue différents. Par exemple, la question présente est liée à l'organisation générale de l'enseignement secondaire et à l'idée que l'on s'en fait, aux rapports de cet enseignement avec l'enseignement supérieur, à l'idée de la nature et de la valeur de la philosophie et de ses rapports avec les sciences et avec la morale privée ou sociale, etc. D'une manière sommaire et en gros, on peut distinguer deux points de vue et comme deux méthodes, que d'ailleurs il est loisible à chacun de combiner en proportions différentes : 1° La considération de l'idéal. L'esprit se place d'emblée dans le domaine du possible ; il envisage la nature de la science philosophique d'une part, le développement de l'intelligence du jeune homme d'autre part, et il en déduit la forme et la place qui conviennent à l'enseignement philosophique dans le cours général des études. C'est ce qu'ont fait nombre de réformateurs dans ces derniers temps. Comme exemple on peut rappeler l'idée qui a été proposée par notre président M. Boutroux, et selon laquelle la classe de philosophie devrait être placée après les mathématiques

élémentaires, de manière à couronner à la fois les études littéraires et les études scientifiques. Il entre une part d'arbitraire dans ce genre de considérations, parce que les possibles sont en quantité infinie. — 2° La considération du réel. On examine un ordre de faits dans l'ensemble d'une institution, et on cherche les améliorations dont il est susceptible, en supposant la modification de certains de ses rapports avec le reste de l'institution. Cette méthode n'exclut pas tout arbitraire, bien entendu. Mais elle a un caractère plus positif, et elle se prête mieux aux conditions d'une discussion générale. C'est en usant de cette méthode que l'on motivera brièvement les conclusions suivantes soumises à la discussion.

2° *Du maintien de l'enseignement de la philosophie dans la classe de philosophie des lycées de garçons.* — Ce n'est guère qu'en France que l'enseignement de la philosophie se donne au lycée. On sait que de bons esprits ont soutenu qu'il n'y était pas à sa place et qu'il devait être réservé à l'Université. Les raisons élevées et sérieuses ne manquent pas, il faut le reconnaître, à cette thèse ; et, d'ailleurs, aux bonnes raisons on n'a pas laissé d'en joindre de mauvaises. Tout récemment, un écrivain de talent, mais d'un esprit fumeux, dont les idées ont, malgré cela, ou, peut-être pour cela, de l'influence sur les jeunes gens, a accusé l'enseignement philosophique d'avoir infecté l'esprit national en lui inculquant le goût des idées universelles, ce goût que jadis les critiques (comme Nisard) reconnaissaient comme la marque propre de toute littérature classique, et particulièrement de notre grande littérature du XVIIe siècle, ce goût que jusqu'ici les historiens croyaient voir éclater dans la révolution de 1789. Quoi qu'il en soit, à toutes ces raisons, il suffira peut-être ici d'opposer deux faits. 1° La classe de philosophie est florissante, les élèves y travaillent avec joie, les maîtres ont sur eux une action puissante, et ils ne laissent pas de servir la science par leurs travaux personnels. Il y a là une vie qu'il ne faut pas détruire de gaieté de cœur. 2° Les élèves des lycées composent la classe dirigeante dans la nation. Une très grande partie d'entre eux ne passe pas par l'Université. Depuis quelque temps, ils y vont en plus grand nombre, mais pour y chercher la dispense militaire. Au jour prochain où cette dispense sera supprimée, ils la déserteront. C'est donc au lycée seulement, dans la dernière année du lycée, qu'on peut les faire réfléchir sur les principes des idées de leur temps et de leur pays.

3° *Objet et caractères généraux de l'enseignement de la philosophie au lycée.* — La considération précédente définit l'objet de la philosophie des lycées : *Les principes de la pensée et de l'action,* tels que les conçoivent la science et la conscience contemporaines. C'est d'ailleurs, à peu près, l'objet prescrit par les programmes actuels.

Trois raisons recommandent cette conception de l'enseignement philosophique :

1° Les principes peuvent être enseignés au lycée d'une manière impartiale et sereine. On risque d'exciter les passions dès qu'on en vient aux applications.

2° Les principes descendent, lentement il est vrai, mais sûrement au fond de l'âme jusqu'au point où, dans la jeunesse, se forment les convictions.

3° Les principes sont reçus par les jeunes esprits avec une joie profonde comme l'aliment qui leur convient.

Pour des raisons analogues, il parait désirable que l'enseignement ait les caractères suivants :

1° Il est bon qu'il revête un caractère d'abstraction métaphysique assez marqué. Les idées les plus abstraites sont les plus simples. A dix-huit ans, un jeune homme assez bien doué peut entrer sans trop de peine dans la monadologie de Leibnitz ; il n'est pas mûr pour comprendre les théories de la chimie.

2° Il est bon encore qu'il revête la forme de la dialectique plutôt que celle de l'exposition littéraire ou oratoire. Ce n'est pas un mince avantage que d'habituer l'esprit à l'usage et à l'estimation de la preuve. — Mais il importe d'ajouter qu'il est aisé de verser dans un excès de subtilité ou dans l'abus de la dialectique. Le maître doit se défendre avec soin et sans cesse contre ce danger.

Reste à définir les matières de l'enseignement philosophique. — Une première observation concerne l'étendue du programme. Elle doit être mesurée exactement au temps consacré à l'enseignement.

M. Darlu rappelle à ce sujet un souvenir déjà lointain. A l'époque où l'on a remanié le programme de l'enseignement philosophique, on avait chargé une commission de préparer un avant-projet (1). Il adressa à l'un des membres de la commission une lettre où il expliquait que, pour dresser le programme, il ne suffisait pas de fixer les yeux sur l'idéal de la science, mais qu'il fallait avant tout les fixer sur l'almanach. Et il faisait ensuite jour par jour le compte des leçons. Cette lettre fut retenue par la commission et annexée au procès-verbal des séances ; mais ni la lettre ni l'avant-projet ne furent pris en considération, et le programme sortit de la réforme légèrement augmenté.

Or si l'on tient compte des vacances, de la rentrée tardive d'une partie de la classe, de la date des examens, de la nécessité d'une révision, on peut voir que le cours, à raison de trois leçons par semaine,

(1) La commission avait pour président M. Lachelier ; et elle comptait comme membres MM. Rabier et Burdeau, alors professeurs dans les lycées de Paris.

se compose de 80 à 90 leçons au plus. En second lieu, il s'en faut que chaque leçon doive être consacrée à une question nouvelle. Le cours du lycée ne ressemble pas au cours de l'Université. A l'Université, le professeur traite une question à chaque séance. L'étudiant prend des notes, et, seul chez lui, il s'assimile, comme il peut, l'enseignement reçu. Au lycée, le professeur fait apprendre à l'élève la matière qu'il enseigne. Donc il doit l'interroger, lui faire chercher, lui faire trouver la réponse. L'expérience montre que, pour qu'une question philosophique comme celle de la perception extérieure prenne un sens pour les élèves, pour qu'elle commence à les intéresser, puis pour qu'elle s'impose à eux et les passionne, enfin pour qu'elle laisse dans leur esprit une trace durable, qui n'est rien moins ici que la disposition platonicienne à attacher au monde et à la vie un caractère idéaliste, il suffit à peine d'une semaine. De même pour la question de la liberté, et pour la plupart des autres. A ce compte, le programme actuel est peut-être deux fois trop étendu. Dans des discussions amicales entre collègues, désespérant de rencontrer un accord unanime sur les matières à conserver, M. Darlu a souvent demandé que les quatre parties principales fussent tirées au sort, de manière que le maître n'eût plus à enseigner que les deux premières qui sortiraient, quelles qu'elles fussent.

Sous le bénéfice de cette observation générale, M. Darlu propose de diviser les matières philosophiques en deux parties qui correspondent à la distinction cardinale de la *pensée* et de *l'action*. L'on pourrait tracer ainsi les grandes lignes du programme :

I. *Théorie de la connaissance.* — La perception extérieure. La conscience du moi. Théorie de la raison. Théorie du concept. Théorie du raisonnement. Méthode et caractères généraux des sciences mathématiques, des sciences physiques et naturelles, des sciences morales et sociales. Les principes de l'art.

2° *Philosophie morale.* — Les facteurs de l'action. Les sentiments, les habitudes et la volonté. Le problème de la liberté morale. La destinée humaine. Le devoir individuel et le devoir social. La solidarité sociale. La famille. L'Etat. La patrie. Morale économique. L'Ame et Dieu.

On ferait ainsi l'économie de la psychologie expérimentale (science spéciale à enseigner aux étudiants dans le laboratoire), de la logique formelle, et de la métaphysique proprement dite.

On devrait encore faire prédominer fortement le mode d'exposition dogmatique sur l'exposition historique.

En finissant, M. Darlu dit un mot d'un exercice qui appartient en propre à l'enseignement de la philosophie au lycée, *la disserta-*

tion. Mieux que les dissertations littéraires, la dissertation philosophique, par sa composition rigoureuse, par son développement méthodique, par ses analyses d'idées exige le bon usage des facultés de jugement et de raisonnement et donne occasion sans cesse de les redresser toutes les fois qu'elles fléchissent. Il n'y a pas dans tout l'appareil scolaire un instrument qui donne au maître une prise plus forte sur l'entendement des élèves, et notamment des élèves moyens et faibles.

VIII. — Du rôle de la philosophie dans l'enseignement secondaire comme instruction civique et morale.

1. — Toute réforme de l'enseignement secondaire doit, avant tout, s'inspirer d'une conception claire du but de cet enseignement. Ce but ne doit pas être spécial et technique, mais général et purement formel. L'enseignement secondaire doit uniquement former (surtout dans une démocratie libre) des hommes et des citoyens ; il doit être essentiellement libéral et rationnel.

2. — Un homme libre, un citoyen, doit pouvoir résoudre par lui-même ces deux questions : que faut-il penser ? Que faut-il faire ? L'éducation devra former son esprit et sa conscience, lui inspirer des règles de pensée et de conduite qui lui permettent de distinguer le vrai du faux, le bien du mal. Un enseignement vraiment civique doit donc comprendre les deux disciplines qu'on nomme la logique et la morale.

3. — Ces deux disciplines relèvent de la philosophie et ne peuvent être enseignées que par des philosophes. Ni l'enseignement littéraire, ni l'enseignement scientifique ne peuvent les remplacer ou les suppléer, bien qu'ils leur servent d'auxiliaire et de préparation.

4. — D'où une première conclusion pratique : maintenir la classe et le cours de philosophie à la fin et comme couronnement des études secondaires ; ne pas mêler l'instruction civique et morale à toutes les autres et la disperser dans toutes les classes, où elle se dégraderait, se vulgariserait et s'évaporerait.

5. — Sans doute, l'enseignement des sciences doit être aussi logique et méthodique que possible, et l'enseignement des lettres et de l'histoire ne doit pas négliger les considérations morales ; mais ni l'un ni l'autre ne peuvent suffire à constituer une doctrine logique et morale, car une telle doctrine doit être systématique et fondée sur des principes.

6. — Au surplus, autre chose est enseigner la science faite, autre chose enseigner comment la science se fait : l'enseignement *élémentaire* des sciences ne peut être à la fois dogmatique et critique. De même, si l'histoire de notre pays est utile pour faire comprendre ses institutions positives, elle est insuffisante ou plutôt incompétente quand il s'agit d'expliquer les principes du droit public et la constitution de l'Etat : la philosophie seule peut justifier ces principes qui apparaissent forcément dans l'histoire comme des faits empiriques et contingents.

7. — La logique devra être entendue au sens le plus large et le plus moderne, comme la science formelle des lois de la pensée, ou comme la théorie de la vérité dans tous les ordres de connaissance. Elle comprendra donc l'exposé des méthodes de toutes les sciences, depuis les mathématiques jusqu'aux sciences historiques ; elle comprendra aussi l'étude critique de leurs principes ou de leurs hypothèses. et elle aboutira naturellement à une discussion sommaire des principales théories cosmologiques modernes (atomisme, évolutionnisme, etc.) Elle conduira ainsi les esprits, par une marche progressive, sans quitter le domaine positif, au seuil de la métaphysique.

8. — De même, la morale sera entendue de la manière la plus générale, comme la science de la *pratique*. On ne se bornera pas à un exposé de principes abstraits et généraux, et tout en s'attachant à les justifier *a priori*, on ne s'attardera pas à la discussion de leur fondement métaphysique. On développera largement la morale pratique, c'est-à-dire les applications de ces principes à la vie individuelle et sociale. On fera ressortir la distinction des « devoirs de vertu » qui ne relèvent que de la conscience, et des « devoirs de droit » qui seuls sont exigibles et peuvent être l'objet d'une contrainte légale ; distinction capitale qui est le fondement du libéralisme politique. La morale sociale comprendra la théorie de l'Etat et les principes philosophiques de la constitution (séparation des pouvoirs, etc.) qui ne sont que trop souvent ignorés ou violés par les citoyens et même par les gouvernants, et dont la méconnaissance est la ruine d'une république et l'origine de toute tyrannie.

9. — Il convient d'insister particulièrement sur la nécessité de cette instruction civique, qui a fait jusqu'ici entièrement défaut à notre enseignement secondaire. Il ne s'agit pas d'apprendre aux futurs citoyens des éléments de droit positif, quelques articles de la Constitution et du Code civil, mais de leur en faire comprendre et aimer les principes rationnels et moraux ; de leur en inculquer, non la lettre, mais l'esprit. « Nos écoles manquent presque entièrement

d'un catéchisme du droit », pourrions-nous répéter avec KANT, un siècle après la Révolution ; il ne faut pas qu'on puisse le dire plus longtemps dans le pays qui a proclamé le premier, par la bouche de ses philosophes, *les droits de l'homme et du citoyen*.

10. — Le développement de ces deux parties de la philosophie doit entraîner le sacrifice résolu de tout le reste du programme actuel. La psychologie, qui absorbe souvent aujourd'hui la moitié du cours, ne fait pas partie de la philosophie. La psychologie scientifique est une science naturelle (la physiologie du système nerveux) qui doit être enseignée dans les Facultés des sciences et pratiquée dans des laboratoires. Quant à la psychologie littéraire, dite d'introspection, elle s'apprend beaucoup plus dans les auteurs classiques (La Bruyère, pour n'en citer qu'un) et surtout dans l'expérience de la vie que dans tous les manuels des psychologues.

11. — D'ailleurs la psychologie, comme science, n'a aucune valeur éducative ; et elle est absolument inutile à l'enseignement de la logique et de la morale. C'est une grave erreur que de croire que celles-ci dépendent en quoi que ce soit de la psychologie : essayer de fonder les principes de la pensée et de l'action sur l'observation, c'est vouloir faire sortir le *droit* du *fait*.

12. — La même objection s'applique à la sociologie, que certains réformateurs voudraient donner pour base (ou plutôt pour substitut) à la philosophie. Il n'y a pas de contresens plus grossier et surtout plus dangereux que celui qui fait dépendre des lois sociologiques les principes logiques, moraux et politiques. Il faut en dire autant de l'économie politique, qui, comme science de fait, rentre dans la sociologie, et n'a pas plus de valeur *morale* et pédagogique.

13. — Quant à la métaphysique, qui constitue la partie la plus élevée de la philosophie, elle est mieux à sa place dans l'enseignement supérieur. De même l'histoire de la philosophie (qui n'est d'ailleurs trop souvent que l'histoire des systèmes métaphysiques, et qui gagnerait à se rattacher davantage à l'histoire générale des sciences, des idées et des institutions). En outre, l'histoire des doctrines logiques et morales ne peut être (sous la forme nécessairement élémentaire et superficielle qu'elle prend dans les lycées) qu'une école de scepticisme et de dilettantisme. Il n'y a pas de méthode didactique plus pernicieuse que la méthode historique pour la formation de l'esprit. Or il s'agit (répétons-le) de faire, non pas des érudits, mais des hommes éclairés et honnêtes, de conscience juste et de jugement droit, et pour cela, de les munir de « bons principes » et de convictions solides qui leur constituent, dans la

vie sociale et dans n'importe quelle profession, un guide et un viatique.

14. — L'enseignement philosophique ainsi conçu s'adresse évidemment à tous les élèves de l'enseignement secondaire; il est également utile et indispensable à tous, tant « littéraires » que « scientifiques », si tant est que cette déplorable *bifurcation* doive subsister dans nos programmes.

15. — Pour la même raison, les professeurs de philosophie ne doivent pas plus être littéraires que scientifiques, ou plutôt doivent recevoir une culture appropriée, à la fois littéraire et scientifique, dont la sanction serait dans une réforme sérieuse de l'agrégation de philosophie, conformément aux vues exposées ci-dessus (1).

16. — Enfin cette réforme devrait s'accompagner d'une réforme analogue dans les Universités, où l'enseignement philosophique (toujours divisé essentiellement en logique et en morale, c'est-à-dire en philosophie théorique et en philosophie pratique) devrait être commun à toutes les Facultés, et représenter dans nos Universités, comme dans nos lycées, le « principe d'unité » (2).

LOUIS COUTURAT.
Chargé de cours à l'Université de Toulouse, en mission.

IX. — De l'enseignement scientifique de la morale.

L'enseignement de la morale est actuellement tout *déductif*; on établit *a priori* les principes d'où l'on déduit les applications pratiques et quotidiennes, nos devoirs, par une sorte de casuistique.

Cette déduction est-elle toujours possible? n'est-il pas des devoirs qu'il est fort difficile de justifier ainsi? Et tout ce qui concerne les *vertus physiques*, en particulier, ne devrait-il pas plutôt se fonder en nature, au lieu qu'on s'efforce de le déduire ainsi?

Cela étant, l'enseignement de la morale pourrait faire une plus large place à la méthode inductive et à cette *science morale* inaugurée par Socrate. N'est-il pas même nécessaire de lui réserver toute la partie des devoirs où la sanction est immédiate, liée à l'acte lui-même et non à l'intention? Telles sont, par exemple, certaines

(1) Cf. le projet de réforme de l'agrégation de philosophie présenté par la Faculté des lettres de Toulouse en 1895 (*Enquêtes et documents relatifs à l'Enseignement supérieur*, t. LXIII.).

(2) *Instructions, programmes et règlements de l'Enseignement secondaire*, 1890, p. 107.

règles de l'hygiène individuelle et sociale dont les lois commencent à être assez bien dégagées des faits, pour qu'on les puisse enseigner en faisant bénéficier la morale de l'indiscutable nécessité de leur sanction.

Nous n'avons pas à examiner maintenant si une telle méthode d'induction scientifique et morale, permettrait de remonter jusqu'aux sommets d'où l'on nous déduit actuellement nos devoirs. Cela ne semble, d'ailleurs, pas impossible, surtout dans une morale naturelle selon la tradition hellénique. La morale ainsi enseignée ne serait **donc pas** une autre morale à côté de l'ancienne, mais un premier chapitre, **destiné à s'étendre.**

Dr Jean Philippe.

X. — Note sur l'étude et l'enseignement de la philosophie.

L'organisation de l'enseignement philosophique et son rôle dépendent de la notion même de la philosophie, de ses rapports avec les sciences et les diverses manifestations de l'esprit humain. J'indiquerai seulement à ce sujet quelques principes, que je ne puis justifier ici d'une façon complète.

Principes généraux

1° *La science.* — Une connaissance est dite *scientifique* dans la mesure où elle exprime exactement, au moyen d'un système de notions précises, un ensemble d'objets bien définis. Si le mot *raison* désigne la règle, la mesure supposée parfaite, qui implique toute détermination exacte et précise, la science sera dite, par excellence, l'œuvre de la raison.

2° *La science et la réalité totale.* — On peut, par hypothèse, parler d'une science totale qui, tandis que chaque science particulière délimite par convention certains éléments du donné, parvient à soumettre la réalité totale à une mesure unique, et comme à une raison suprême. Mais il est juste de reconnaître que cette hypothèse ne réussit pas pleinement. *Notre science n'épuise pas la réalité donnée :* nos sentiments dépassent les idées ou rapports d'idées qui peuvent servir à en rendre raison par l'analyse ; nos actions ne tiennent pas dans les idées qui en expriment la matière et en marquent le point de départ, ni dans celles qui en font connaître la direction en énonçant leurs fins et les rapports de ces fins à leur matière.

3° *La philosophie et la réalité.* — Cependant la réalité totale, c'est-à-

dire le *donné* tout entier (actuel ou idéal, extérieur ou intérieur) considéré synthétiquement est l'objet de la philosophie.

La philosophie diffère de la science par sa matière. — Puisque le donné n'est pas tout entier rationnel, la philosophie ne se confond pas avec la science ; elle n'est ni la science totale, ni même la science des principes fondamentaux du réel. Enveloppant de l'indéfini, ou de l'imparfaitement défini, elle n'est pas seulement œuvre de raison, mais aussi de sentiment et de volonté.

La philosophie se rapproche de la science par sa forme.— Seulement la philosophie n'isole pas l'indéfini pour en faire son objet unique ; elle n'en fait pas non plus son objet principal. S'enfermer dans le mystère, ou simplement partir du mystère, peut être l'attitude de la pensée religieuse ; ce n'est pas celle de la philosophie.

La philosophie s'appuie sur la raison dont elle emprunte le langage. pour aborder le réel. — Egalement distante du mysticisme, qui laisse au vrai l'inconsistance du rêve, et du rationalisme, qui suppose des principes à la fois parfaitement définis et rigoureusement exacts, elle applique au réel un instrument, qui n'est pas tout à fait à sa mesure, bien qu'il admette des perfectionnements à peu près illimités, mais qui est si commode que nous ne sommes jamais plus sûrs de nous-mêmes que si nous l'employons. Par là-même, la philosophie doit aussi constamment critiquer ses principes, et garder le sens de leur relativité ; et en elle s'établit un double courant, entre l'idée, qui définit toujours plus exactement le réel, et le sens de la vie et de l'action, qui suggère des idées nouvelles et corrige les principes ou les hypothèses rationnelles.

L'enseignement philosophique à l'Université

Des principes que j'ai rappelés résulte dans l'étude de la philosophie la double nécessité de s'appuyer sur une connaissance générale exacte des procédés, des résultats, de l'esprit des sciences et de s'inspirer des tendances dominantes du sentiment et de la volonté.

1° Mais tout d'abord, et comme un préambule nécessaire, il faut bien examiner les fondements de cette division même dans l'esprit humain. Ainsi l'ensemble des études *psychologiques* forme comme une propédeutique générale, dont la destination principale sera de poser avec justesse les questions philosophiques entre toutes celles qui s'offrent à l'esprit, et de passer en revue toutes les ressources dont nous disposons pour les résoudre. Autour des études de psychologie générale, tout spécialement utiles au philosophe, et servant d'ailleurs à les fonder ou à les délimiter, viendront naturellement se grouper, dans l'organisation universitaire, des études plus spéciales (psychologie de groupes, d'âges, psychologie pathologique, etc.), dont l'intérêt n'est pas exclusivement philosophique.

2° Après cette préparation psychologique, il faut placer immédiatement la *philosophie de la connaissance*, ou philosophie objective, destinée à fournir à la philosophie sa base scientifique et rationnelle. Elle

comprendra d'abord une *logique*, ou étude des conditions formelles de la connaissance ; et elle devra aussi aboutir à une *philosophie générale de la science et de ses principes*, c'est-à-dire à une théorie de la raison, ayant pour objet principal de comparer entre elles les diverses conceptions relatives au rôle possible de ces principes.

Aujourd'hui, il arrive trop souvent que cette théorie s'isole des sciences, bien que les solutions qu'elle discute et compare soient elles-mêmes avec les Descartes, les Leibnitz, les Kant, issues de la science, et même de la pratique scientifique. Il y a là une tradition à renouer, si l'on veut maintenir cette partie de la philosophie au niveau des sciences. J'ajoute que le meilleur moyen de la renouveler n'est pas de donner aux philosophes une sorte d'érudition scientifique, si parfaite soit elle, mais plutôt de former un plus grand nombre de savants qui aient le droit, les moyens, et bientôt l'habitude de la réflexion et de l'analyse philosophique. Entre la logique et la philosophie générale de la connaissance scientifique, fondée elle-même sur la comparaison et la classification des sciences, je placerais donc une série d'enseignements communs à la philosophie et à d'autres études, que je dénommerais : *Histoire et philosophie des diverses sciences* (Histoire ; objet et méthode ; grandes théories en valeur scientifique).

3° La seconde assise de la philosophie doit être prise dans ce que je nommerais la *philosophie du réel*, que je divise, pour des raisons d'ordre psychologique, en deux branches principales : la philosophie du sentiment et la philosophie pratique. Dans l'une comme dans l'autre, l'enseignement philosophique est étroitement uni à d'autres études.

α. Philosophie du sentiment. — Ce sera d'abord l'*esthétique*, pouvant donner lieu à des recherches générales, mais qui ne peut, je crois, porter de fruits que si elle se relie à la considération directe d'un ou de plusieurs arts, et si elle va rejoindre aussi des enseignements qui ne sont plus exclusivement philosophiques, bien que peut-être l'esprit philosophique puisse les renouveler et surtout les élever davantage. L'histoire a ici sa place à côté de l'observation directe et des règles du goût dans le présent.

Quant à la *philosophie religieuse*, il paraît qu'aujourd'hui elle doit se présenter surtout comme historique ; à ce titre elle intéresse évidemment le philosophe, et se rattache à bien d'autres domaines que celui du sentiment (systèmes pratiques et systèmes scientifiques).

β. La *philosophie de l'action* a une valeur immédiatement philosophique (et, à mon avis, elle a une portée philosophique supérieure à celle de toutes les branches de l'activité humaine, parce qu'elle est déjà une synthèse et une synthèse originale), lorsqu'elle pose les problèmes généraux de la pratique, et cherche à énoncer les règles idéales ou les lois naturelles qui les dominent. Toutefois cette *philosophie morale* est elle-même inséparable des questions plus spéciales relatives à la pratique et elle s'appuie, en même temps que sur la connaissance psychologique de l'individu, sur une exacte notion de la société en général, et de ses principales articulations, c'est-à-dire sur une sociologie.

4° Philosophie du rationnel et philosophie du réel doivent enfin se rejoindre dans un ensemble de conclusions connues traditionnellement sous le nom de *métaphysique*. Ce sera, par exemple l'examen de la valeur, au point de vue du réel, des hypothèses fournies par les sciences,

la classification et la comparaison de ces hypothèses dans les systèmes philosophiques.

Le tableau suivant résume l'organisation que je viens d'indiquer (1).

1° Propédeutique philosophique

Psychologie : { Psychologie générale. / Etudes psychologiques spéciales (Cours communs).

2° Philosophie du rationnel ou de la connaissance

α. *Logique.*
β. *Philosophie spéciale et histoire des sciences* (Cours communs).
γ. *Philosophie générale des sciences.*

3° Philosophie du réel

I. — *Sentiment* : α. *Esthétique* { générale. / spéciale (Histoire et théorie des arts. Cours communs),
β. *Histoire des religions* (Cours communs).
II. — *Action. Philosophie pratique* :
α. *Morale.*
β. *Sociologie* { générale. / spéciale (Cours communs).

4° Philosophie générale ou métaphysique

Théorie et *Histoire.*

L'enseignement philosophique au lycée

A l'Université, l'enseignement de la philosophie peut, et doit, autant que possible, être complet. Au lycée, les conditions sont différentes, puisqu'on s'adresse à des esprits plus jeunes, incomplètement formés, et qui n'ont ni la connaissance précise des sciences, ni l'expérience de la vie.

1° *Nécessité de l'enseignement philosophique au lycée.* — Mais l'enseignement secondaire est destiné à pourvoir ceux qui le reçoivent d'une culture qui leur permette d'être des hommes complets, capables de choisir la meilleure application de leurs facultés et de tirer le meilleur parti de celle qu'ils auront choisie. Il s'adresse à ceux qui ont, ou à qui

(1) Il est évident que le nombre des chaires ou conférences serait variable avec les ressources des Universités et le personnel disponible. Le minimum, sans parler des chaires historiques spéciales, serait de trois chaires (philosophie de la connaissance, philosophie pratique, philosophie générale). Si l'on disposait de cinq chaires, j'y ajouterais la psychologie et l'esthétique.

l'on donne le temps et les moyens de s'armer sûrement pour la vie, et qui devront être plus tard le principal de l'élite sociale.

Cette conception de l'enseignement secondaire y marque la place de la philosophie : la culture de l'esprit resterait incomplète, si, après avoir développé les facultés d'analyse par les études grammaticales et le calcul, le goût par l'étude des lettres, l'intelligence par les éléments des sciences et, après avoir même joint à tout cela l'initiation directe à quelques œuvres pratiques simples, on ne demandait à la philosophie de lier fortement et consciemment toutes ces acquisitions.

J'ajoute qu'à cette œuvre ne suffit pas encore cette philosophie diffuse que des maîtres, *pourvus eux-mêmes d'une éducation philosophique*, sauront faire pénétrer dans tous les enseignements, et qui est elle-même à la fois nécessaire et la seule possible au début. Cette philosophie diffuse peut éveiller le sentiment d'une synthèse supérieure ; elle ne suffit pas à en préciser l'idée, ni à en fortifier le besoin dans les esprits.

C'est pourquoi un enseignement direct de la philosophie paraît être le couronnement naturel des études secondaires ; et cela est vrai surtout en France à cause de l'affaiblissement des synthèses traditionnelles, telles que la synthèse religieuse, et aussi de la grande part qu'a prise chez nous l'action des individus dans l'organisation politique et sociale.

2° *Ce que ne doit pas être cet enseignement.* — Ce qui doit figurer aux programmes de l'enseignement secondaire, ce ne sont pas des fragments de la philosophie, moins encore des fragments dispersés, répartis sur plusieurs années. C'est la philosophie elle-même adaptée à des esprits dont l'âge moyen doit-être de dix-sept à dix-huit ans.

Cette adaptation résultera-t-elle de l'uniformité de l'enseignement, imposée par des instructions administratives ou ressortant d'une entente préalable entre les maîtres? Cette conception simpliste séduit facilement chez nous tous ceux qui aiment le régulier, tous ceux qui voient par suite dans les diversités un principe d'oppositions violentes, et un germe d'anarchie. Mais c'est là une conception purement théorique, qui, pratiquement réalisée, ferait de la synthèse philosophique, imposée d'avance aux maîtres, une synthèse artificielle, sans vie, parce qu'elle serait enseignée sans conviction, et destinée d'avance à échouer contre toutes les synthèses traditionnelles, ou même, dans la mesure où elle agirait, propre à fausser les esprits par de nouveaux dogmes.

Qu'un enseignement philosophique élémentaire doive insister avant tout sur les constantes, et beaucoup moins sur les variables de chaque question ; c'est une vérité de simple bon sens ; qu'il doive conduire l'esprit à ne pas se fier aveuglément à ses impressions immédiates et à ses préférences individuelles, c'est un effet qu'il ne pourra manquer d'avoir; que ce travail enfin établisse souvent un ordre de valeur des théories ou fasse prévaloir l'une d'elles, c'est une conclusion qui peut se soutenir, et sur laquelle l'expérience devra décider. Mais tout cela ne peut nous faire oublier que la synthèse philosophique n'existe que par l'initiative de la pensée ; et que son principal mérite est de faire appel à l'esprit du jeune homme pour une œuvre de sincérité et de bonne foi, c'est-à-dire, de liberté.

La garantie contre le mauvais usage de cette liberté, ce n'est pas dans la fixation, même sommaire, des solutions à développer qu'on la cherchera ; c'est, d'une part, dans un programme simple, accompagné de

souples instructions ; c'est, d'autre part et surtout, dans le tact et le bon sens des maitres.

L'enseignement philosophique au lycée ne doit pas différer en nature, mais en degré seulement de l'enseignement universitaire.

3° *Ce que doit être cet enseignement.* — En tenant compte des conditions où il se donne autant que de la nature de la philosophie, l'enseignement philosophique au lycée devra : 1) donner une grande place à la *Psychologie générale*, considérée comme propédeutique philosophique, et destinée à faire connaître l'esprit humain, ses ressources, et la position des questions philosophiques ; par suite écarter, ou indiquer seulement par exemple les études plus spéciales de psychologie dite scientifique, et tout ce qui est de pure dialectique.

2) Retenir d'une philosophie de la connaissance, ce qui est nécessaire pour montrer la valeur des idées claires et les conditions de leur usage, en réduisant la philosophie des sciences à des indications très générales et sommaires, qui pourraient se borner à une définition et à une brève comparaison des sciences.

3) S'appuyer quant à la philosophie du sentiment sur les études littéraires, et se contenter d'y ajouter quelques indications très succinctes sur la valeur philosophique, de l'esthétique, ou simplement sur les fondements psychologiques du goût.

4) Insister tout particulièrement sur la philosophie pratique, déjà fondée dans la psychologie, en étudiant les bases à la fois idéales et concrètes de la vie morale dans l'individu et dans la société ; se garder seulement de séparer à l'excès les théories, et de les exposer du côté purement spéculatif, sinon pour les critiquer et en montrer l'insuffisance pratique ; et ne pas supposer acquises des notions très complexes et qu'une simple formule ne fait pas connaitre, comme les notions spéciales de l'économie sociale. Chercher à donner ici avant tout le sens de la vie individuelle et sociale, et à montrer avec l'usage pratique la relativité des idées comme principes d'action.

5) Enfin donner quelques brèves indications sur les principaux types de systématisations philosophiques et les grandes questions métaphysiques, en y ajoutant une revue historique rapide des grands philosophes.

Si je suppose un cours de 120 leçons environ ; j'en donnerais de 45 à 55 à la psychologie ; de 15 à 20 à la logique ; de 10 à 15 à la métaphysique, environ 40 à la philosophie morale et sociale.

4° *Modifications aux programmes actuels.* — Un très petit nombre me semblent nécessaires. En psychologie, simplifier le programme relatif à la psychologie de l'intelligence, spécifier la question : Conditions sociales de la psychologie individuelle.

En logique : maintenir : notions de logique formelle ; méthode générale des sciences ; objet et classification des sciences. Reporter aux programmes de sciences, d'histoire, de psychologie, de morale, les notions spéciales sur les méthodes particulières.

En morale, changer le titre et dire : *Eléments de philosophie morale et sociale* ; de plus, grouper au besoin les questions suivantes : *Droit et justice, la famille, l'Etat, l'éducation. Rapports de l'économie politique et de la morale,* pour faire ressortir le côté social de cette partie du cours (1).

(1) A ces réformes de fond, il en faut joindre une autre, qui touche à l'organisation géné-

5° Ce n'est plus la philosophie complète : ce sera encore la philosophie ouverte et libre, montrant avec la nécessité des règles générales et des idées de la raison, l'obligation d'assouplir les formules au contact de la réalité et de la vie.

L'esprit philosophique à l'école primaire

Je terminerai par quelques mots sur cette question.

Il y a loin de l'enseignement de la philosophie à l'enseignement primaire et cependant, comme synthèse, comme œuvre humaine et vivante, la philosophie doit faire sentir encore ici son influence. Elle ne se traduira plus par des leçons régulières, mais elle aura sa place dans la formation des maîtres, et surtout des maîtres de ces maîtres, les professeurs d'écoles normales.

Son effet doit être double : combattre la dispersion anarchique des idées et l'individualisme exagéré, en élevant l'esprit des maîtres à l'universel, ou du moins à l'humain, au social ; mais aussi empêcher que l'initiative de leur pensée soit étouffée par l'imposition d'une doctrine administrative, officielle, et qu'au moyen d'instructions très strictes ou de conférences organisées sur un modèle uniforme, les maîtres primaires soient soumis à un régime analogue à celui que Victor Cousin voulut faire prévaloir dans l'enseignement secondaire.

Je ne vois qu'un moyen d'éviter ce double défaut, et d'introduire dans les études primaires cet esprit philosophique à la fois libre et vraiment social et humain qui est la vérité même : c'est d'organiser la préparation morale et philosophique des maîtres primaires *universitairement* plutôt qu'*administrativement*, de mettre en contact les professeurs d'écoles normales avec les universités, les maîtres primaires avec les professeurs de l'enseignement secondaire.

C'est encore un beau rôle pour le philosophe, puisqu'il s'agit d'aider à l'éducation du peuple, de créer des courants de pensée qui l'élèvent et de lutter contre les défauts qui lui sont ou habituels ou naturels.

MARCEL BERNÈS,

Professeur de philosophie au Lycée Louis-le-Grand.

rale de l'enseignement et que je formulerai ainsi : l'enseignement philosophique doit être donné complètement au lycée à tous ceux qui poussent leurs études secondaires jusqu'à la fin : par conséquent, les classes de philosophie et de mathématiques élémentaires doivent être, au moins partiellement associées.

CHRONIQUE DE L'ENSEIGNEMENT

Allemagne

Le cas Spahn. — La nomination de M. Spahn, fils d'un des chefs du parti catholique en Allemagne, à l'Université de Strasbourg, en qualité de professeur ordinaire, pour l'enseignement de l'histoire moderne, a produit une grande émotion dans le monde universitaire. Voici, d'après les *Hohschul-Nachrichten* d'octobre et de novembre, les renseignements que nous pouvons fournir à nos lecteurs.

Les catholiques, écrit le Dr Paul von Salvisberg, cherchent depuis quelque temps à entrer dans la vie publique et dans les Universités, ce qui a fait craindre la *confessionnalisation* de la science ou la création d'universités catholiques aux libéraux, partisans « du principe de l'indépendance scientifique des Universités allemandes, gage de toute recherche libre ». Les catholiques d'Alsace-Lorraine demandaient qu'on nommât des professeurs catholiques à Strasbourg. Spahn y a été nommé sans que la Faculté fût consultée. Mais il n'en résulte pas, dit M. de Salvisberg, que Spahn ait comme historien des tendances ou un parti-pris antiscientifique. Il est né le 7 mars 1875 et n'a par conséquent que 26 ans. A Innsbruck, il a été, il est vrai, l'élève du « Parteifanatiker », Ludw. Pastor, mais à Berlin il l'a été de Schmoller, de Max Lenz, de Scheffer-Boichorst. Privat docent en 1898 à Berlin, il fut professeur extraordinaire à Bonn en février 1901. Sa carrière a donc été régulière. Il a collaboré à l'*Histoire Universelle* publiée par Von Hertling et Kraus-Freiburg, surtout à l'usage des catholiques, mais où il est dit « que l'on n'admet pas les témoignages dus aux préventions confessionnelles ». Il a parlé en bons termes de Luther. Lié avec l'ex-dominicain Müller et l'ex-jésuite Hoensbroech, il a écrit à ce dernier, au moment où il venait de se convertir au protestantisme : « Je considère comme légitime votre conduite à l'égard de l'ultramontanisme, mais non vos attaques contre l'Église et son enseignement ». De son côté le comte Hoensbroech a rappelé, dans la *Tägl. Rundschau*, que selon Spahn, « *l'ultramontanisme est un mal, qui pèse sur la religion catholique et la science catholique* ».

Quant à l'empereur, voici le télégramme par lequel il a notifié au Statthalter la nomination de Spahn : « Je me réjouis d'accomplir les vœux des Alsaciens-Lorrains... et de leur montrer, ainsi qu'à mes sujets catholiques, que l'aptitude scientifique, reconnue et fondée sur l'amour de la

patrie... (*anerkannte wissenschaftliche Tüchtigheit auf der Basis der Vaterlandische Treue zum Reich*) est toujours appliquée par moi aux intérêts du pays. »

Donc, conclut M. de Salvisberg, l'empereur a usé de son droit et était mieux renseigné que la plupart des journaux qui parlent de l'inaptitude de Spahn, sans seulement connaître ses ouvrages. Tout ce qu'on peut préjuger, c'est que Spahn est « un catholique croyant », mais ayant des sentiments nationaux, comme un savant qui lutte sérieusement pour chercher la vérité. Rien ne prouve qu'il trahira les hautes espérances que son souverain a mises en lui pour défendre, au profit des ultramontains, l'histoire confessionnelle.

La Faculté, usant à son tour d'un droit exprès, s'adressa directement à l'empereur pour protester contre cette nomination sur laquelle elle n'avait pas été consultée.

Le professeur Mommsen, dont on allait célébrer le 84e anniversaire, a adressé aux *Münchener Neuester Nachrichten*, par l'intermédiaire du recteur Lujo Brentano, la lettre suivante : « Les cercles universitaires allemands éprouvent un sentiment de dégradation. Le nerf de notre vie, c'est la recherche sans idée préconçue (*voraussetzungslose*), qui trouve, non ce qu'elle pourrait et devrait trouver, étant donné le but qu'elle se propose et qu'elle considère, non ce qui sert pratiquement à des fins étrangères à la science, mais ce qui paraît logiquement et historiquement vrai au chercheur consciencieux, en un mot la vérité (*Wahrhaftigkeit*). C'est là-dessus que reposent notre estime de nous-mêmes, notre dignité personnelle, notre influence sur la jeunesse ; c'est là-dessus que repose la science allemande qui a apporté sa contribution à la grandeur et à la force du peuple allemand. Celui qui y touche porte la hache dans l'arbre puissant, à l'ombre et à l'abri duquel nous vivons, et dont les fruits réjouissent le monde. C'est un tel coup qu'a porté cette nomination d'un professeur d'université dont la liberté est limitée. Abstraction faite des facultés de théologie, le *Confessionnalisme* est l'ennemi mortel des Universités. Nommer un historien ou un philosophe, qui doit, catholique ou protestant, être utile à sa confession, c'est forcer celui qu'on a ainsi nommé, à limiter son œuvre toutes les fois que les résultats pourraient gêner un dogme confessionnel, interdire à l'historien protestant de mettre en pleine lumière la puissante œuvre spirituelle de la papauté, au catholique d'apprécier les pensées profondes et l'importance considérable (*ungeheuere*) de l'hérésie et du protestantisme. Dans le lamentable certificat de pauvreté que les confessions se décernent à elles-mêmes en interdisant à leurs adhérents d'apprendre l'histoire ou la philosophie auprès d'un maître d'une autre confession, et en leur ordonnant de se boucher les oreilles pour éviter les erreurs possibles, il y a aussi une menace et un danger pour la société. A ses débuts, le cancer est guérissable, plus tard, il ne l'est plus.

Puissent tous les jeunes gens qu'une nomination dans une Université attire sur ce terrain glissant, rester toujours et avant tout persuadés que, pour arriver à un résultat réel, la première condition, c'est le goût de la vérité (*Mut der Wahrhaftigkeit*), que le fanatique, impuissant à saisir la vérité, n'appartient pas à l'Université, encore moins celui qui est confessionnel dans la mesure où il demeure ministériel. Sans doute il peut encore, comme savant, faire de bonne besogne, mais il doit renoncer à

l'estime de soi-même, de ses concitoyens, de la jeunesse qui sent ce que c'est que la noblesse d'âme... Nous ne parlons ici que d'une question de principe : est-il juste de disposer des chaires des Universités (à part celles des Facultés de théologie) d'après des considérations confessionnelles et avec une autorité (*Rechtszwang*) confessionnelle ? Quels rapports avec sa Confession aura le professeur ainsi nommé, que sera-t-il, que doit-il ou peut-il être, comme protestant ou catholique ?... L'atteinte portée à la liberté universitaire demeure la même, quelles que soient la confession et la direction dont il s'agit... Puisse donc chacun de ceux qui sont appelés à coopérer à la nomination des professeurs des Universités rester convaincus que la recherche sans idée préconçue, c'est-à-dire l'honorabilité et la poursuite, par le chercheur, de la vérité, sont le *Palladium* de l'enseignement universitaire et se garder de pécher contre l'Esprit Saint. Peut-être ne nous serons-nous pas trompés, en croyant exprimer l'opinion de nos collègues ».

Le professeur baron von Hertling, qui est un des chefs du parti du centre et dirige, avec le professeur Baeumker, de Breslau, les *Beiträge zur Geschichte der Philosophie des Mittelalters*, a adressé aux *Münchener Neuester Nachrichten*, une lettre dans laquelle il rappelle que les statuts des Universités de Bonn et de Breslau établissent qu'on doit y nommer un historien et un philosophe « catholiques ». En son nom et au nom des professeurs catholiques, M. Hertling soutient que quand il s'agit des faits, ils suivent exclusivement les règles scientifiques, mais que, pour l'historien et le philosophe, la personnalité du chercheur ou du professeur est en jeu, et que de cette personnalité dépendent essentiellement sa conception du monde et la position qu'il prend dans les questions religieuses. Donc demander qu'on nomme à ces postes un réprésentant du catholicisme à côté de ceux du protestantisme, c'est réserver une place dans les Universités à l'idée catholique pour les sciences où la nature des questions soulevées le permet. Ce ne serait porter atteinte à la valeur des Universités, à la poursuite de la vérité (*Wahrhaftigkeit*) que si le savant remplissait cette charge sans être convaincu de la conception catholique du monde.

Mommsen a répliqué à Hertling. Ce qu'il attaque, dit-il, c'est cette conception grossière de la parité qui consiste à nommer un professeur pour l'histoire, la philosophie, la sociologie protestantes et un autre, pour l'histoire, la philosophie, la sociologie catholiques. Aucun académicien n'a encore eu l'idée d'introduire dans son domaine des haies de séparation pour les opinions diverses. L'Université est la grande salle d'armes de l'esprit allemand. Nous combattons nos adversaires à l'intérieur et à l'extérieur de l'Université quoique sur le même terrain et avec des armes semblables. Mais ces catholiques qui réclament des chaires de professeur désirent un terrain de combat qui leur appartienne en propre, un petit coin où l'on ne vienne pas les déranger. S'ils défendaient mieux leurs intérêts ils seraient les premiers à s'interdire cette disposition d'esprit, non seulement parce qu'ils exigent ainsi du catholique qu'il croie sans preuves, mais aussi parce qu'ils reconnaissent ainsi formellement et officiellement leur infériorité dans tous ces domaines. Il est difficile de soutenir de nos jours qu'un savant qui a les aptitudes nécessaires ne peut prétendre à aucune nomination parce qu'il est catholique. Mais à ces chaires pour lesquelles la première condition est d'être catholique, la

seconde, d'avoir les aptitudes nécessaires, on court le risque, par suite du manque d'hommes, de ne nommer que des médiocrités. Ce « *testimonium paupertatis* » qui peut résulter, non nécessairement, mais aisément d'une institution de ce genre, est fort regrettable au point de vue des intérêts généraux de l'Université... Je ne connais, dit en terminant Mommsen, ni l'œuvre scientifique, ni la personne de Spahn : si l'homme mérite sa place, il est fort à plaindre.

Les professeurs de Berlin ont renoncé à envoyer à Mommsen une adresse d'adhésion. Mais la presse publie les adhésions individuelles des professeurs. Trente et un professeurs de l'Université d'Erlangen ont adhéré au manifeste de Mommsen ; cinquante six à Heidelberg — parmi eux Kuno Fischer — ; trente-quatre à Wurzbourg, quatre-vingt-quatre professeurs ordinaires, à Munich, où des professeurs extraordinaires et des privat-docents ont également envoyé leur adhésion.

Spahn a ouvert son cours le 4 novembre sur la période de 1555 à 1740, considérée dans ses rapports avec le développement national et politique de l'Allemagne. On a dit que le Statthalter avait averti le curateur de l'Université qu'il le rendait responsable de toutes les manifestations qui pourraient y être faites contre l'empereur. Aucune manifestation ne s'est produite. Dans un de ses cours publics, Spahn traitera du développement intellectuel et politique de la France de 1789 à 1870.

Suède

Les prix Nobel. — Les Académies de Stockholm et le Storthing de Christiania ont décerné le prix de médecine et d'hygiène au docteur Behring. On rappelle que le docteur Roux ne consentit à recevoir le grand prix de 100 000 francs de l'Académie des sciences, qu'à condition de le partager avec le docteur Behring et on se demande si le docteur Behring usera du même procédé à l'égard du docteur Roux. Le prix de physique a été décerné au professeur Roentgen ; celui de chimie au Hollandais Van T'Hoff, professeur à Berlin ; celui de poésie à M Sully-Prudhomme ; le prix de la paix a été partagé entre M. Frédéric Passy et M. Dunant de Genève, le fondateur de la Croix-Rouge.

France

Collège libre des Sciences sociales. — Le 11 novembre, M. Espinas, professeur à l'Université de Paris, a inauguré par un aperçu sur la Technologie une série de conférences, où seront exposées les diverses techniques La technologie est l'étude des arts, c'est-à-dire des formes collectives d'activité, qui enchaînent les vouloirs de tous les hommes. Entre les arts supérieurs comme la morale, la politique et les arts dits inférieurs, il n'y a pas de différence essentielle. Pour limiter le domaine si vaste de la technologie, comme pour faciliter une intelligente division du travail, une classification des arts est nécessaire. Entre l'art et la science il y a des différences essentielles. La science a pour objet le passé, l'art, l'ave-

nir ; la science modifie la pensée humaine ; l'art veut transformer le monde ; l'art détermine des valeurs, la science est indifférente à ce qui n'est pas la vérité ; la science est cosmocentrique, l'art est anthropocentrique. Voilà pourquoi une classification des arts ne doit pas être symétrique à une classification des sciences. D'ailleurs à un art comme l'horticulture par exemple, ne correspond pas une seule science comme la botanique. Il faut classer les arts d'après les besoins auxquels ils correspondent. Reste à savoir pourquoi les activités humaines s'exercent dans telle teehnique plutôt que dans telle autre. M. Espinas indique les conditions générales, d'où dépend d'ordinaire l'éveil des vocations, tantôt l'exemple d'autrui et tantôt le sentiment du devoir. Il montre à grands traits comment se pose le problème de l'organisation de l'action, de l'adaptation aux techniques et de l'évolution de ces techniques elles-mêmes. Dans quelle mesure à l'homme qui apprend un métier l'habileté est-elle nécessaire, et quel profit doit-il retirer de l'ensemble des règles établies ? ces règles elles aussi se transforment ; des techniques tombent en désuétude et d'autres les remplacent. La cause de ces innovations c'est le besoin ; l'acte qui leur donne naissance, c'est l'invention. L'invention n'est pas pour M. Espinas comme pour M. Tarde la fulguration des monades qui composent notre être ; la matière de toute invention existe inconsciemment dans le passé ; mais cette inconscience est sociale, non psychologique. Il y a continuité dans la vie sociale parce qu'il y a travail perpétuel. Le monde n'est pas une vallée de larmes comme le croient les chrétiens, c'est plutôt un vaste atelier, où chacun doit donner la mesure de ses moyens, sans autre récompense que la joie du résultat collectif.

C. G.

Suisse

Berne. — Le Congrès de la Paix tenu en septembre dernier, recommande, dans l'intérêt de la Paix par l'éducation, que des prix soient offerts aux enfants et aux jeunes gens, dans les écoles de tout ordre, pour des travaux ayant trait à la question de la Paix ou à tout autre sujet, dont le but direct ou indirect est la création de relations équitables et amicales entre les diverses races et les diverses nations.

France

Le Cinquantenaire de M. Berthelot. — Le 24 novembre, M. le Président de la République a remis à M. Berthelot, dans le grand amphithéâtre de la Sorbonne, la grande médaille d'or frappée à son effigie, en l'honneur de son cinquantenaire scientifique.

Notre vice-président, M. Darboux, président du Comité, a remercié M. le Président de la République d'avoir accepté la présidence de la cérémonie ; MM. les Présidents du Sénat et de la Chambre, les Ministres, etc, de l'avoir accompagné. Puis il s'est adressé à M. Berthelot et a retracé brièvement la carrière scientifique de l'homme dont « mille mémoires, 35 volumes publiés à part ont répandu dans le monde entier les résultats d'études sur les sujets les plus variés ».

M. Fouqué, Président de l'Academie des sciences, a rappelé « la puissance de travail, l'esprit d'invention la logique des idées, la persévérance dans la poursuite du but entrevu, l'amplitude de la mémoire, l'habileté expérimentale » du maitre que « le monde scientifique tout entier a classé parmi ses grandes illustrations ».

M. Henri Moissan a suivi M. Berthelot dans toute sa carrière scientifique et son discours, où il a évoqué le souvenir de Renan « à la voix persuasive et à la calme élocution » résume admirablement, dans sa sobre brièveté, l'œuvre entière du maitre.

M. Gaston Paris a parlé, au nom du Collège de France. Il a souhaité que M. Berthelot puisse longtemps encore, aider à le maintenir « dans la voie haute et droite, où il porte le drapeau de la science, de la pensée libre et de la patrie ».

M. Berthelot a remercié tous ceux qui, en France et à l'étranger, se sont associés pour rendre ces honneurs à sa personne, à son âge, à ses longs travaux et aux « quelques services qu'il a pu rendre à notre Patrie et à nos semblables ». Il a réclamé, pour la science, « bienfaitrice de l'humanité » la direction matérielle, la direction intellectuelle et la direction morale des sociétés ».

La *Revue rose* du 7 décembre a publié les discours de MM. Darboux, Fouqué, Moissan, Gaston Paris et Berthelot. La *Société d'Enseignement supérieur*, le *Comité de rédaction de la Revue internationale de l'Enseignement*, s'associent à l'expression solennelle des sentiments d'admiration, d'affection et de reconnaissance envers celui qui a été, pendant plusieurs années, leur éminent Président.

*
* *

COLLÈGE DE FRANCE. — Le *Petit Temps* du 12 décembre a publié l'ouverture du cours de M. Gaston Deschamps sur la poésie du XVIe siècle. Chargé de remplacer M. Deschanel le mercredi, pendant l'année scolaire 1901-1902, M. Deschamps « démontrera que les poètes français du seizième siècle ont contribué à préparer l'ère inoubliable où la France parut atteindre son plus haut degré de prospérité ».

*
* *

MUSÉUM D'HISTOIRE NATURELLE. — Les cours d'hiver sont ceux de MM. BECQUEREL, Electricité et Magnétisme ; VAN TIEGHEM, Structure des plantes et parti qu'on peut en tirer pour améliorer la classification ; BOUVIER, Mœurs et habitudes des abeilles, étude rapide des articulés ; LÉON VAILLANT, Organisation, physiologie et classification des reptiles ; FILHOL, Organisation des vertébrés ; CHAUVEAU, Méthodes et expériences propres à éclairer la question des rapports qui existent entre la tuberculose de l'homme et celle des animaux.

Les cours d'été sont ceux de MM. ARNAUD, Acides de la série grasse et industries qui s'y rattachent ; LACROIX, Minéralogie des colonies françaises ; S. MEUNIER, Evolution de la surface terrestre depuis les temps sédimentaires les plus anciens jusqu'à la période actuelle ; A. GAUDRY, Invertébrés fossiles qui sont le plus utiles aux géologues pour la détermination des terrains ; ED. BUREAU, Caractères de la végétation aux différentes

époques géologiques ; L. MAQUENNE, Principales fonctions qui se rattachent à la vie végétale ; DEHÉRAIN, Emploi des engrais ; EDMOND PERRIER, Protozoaires, éponges, polypes ; OUSTALET, Organisation, classification et distribution géographique des oiseaux ; HAMY, Races humaines des deux Amériques ; GRÉHANT, Etude expérimentale des sécrétions chez l'homme et chez les animaux vertébrés. Les cours de dessin sont faits, pour les animaux, par M. FRÉMIET, pour les plantes, par Mme MADELEINE LEMAIRE.

*
* *

CONSEIL DE L'UNIVERSITÉ DE PARIS. — Le Conseil a décidé de donner satisfaction au vœu exprimé par le *Congrès international d'enseignement supérieur* (*Revue int.*, 15 février, p. 160).

Les affiches des Facultés seront préparées pour que, dès le 1er avril 1902, on puisse connaître à l'étranger les sujets traités par les professeurs pendant l'année scolaire 1902-1903.

*
* *

GUILDE FRANCO-ANGLAISE. — M. Walter B. Jacob, professeur d'éducation à l'Université de Brown (Etats-Unis) a fait une conférence sur l'importance de la jeune fille dans la société américaine et sur la coéducation. La coéducation permet aux élèves des deux sexes de mieux pénétrer leurs caractères ; elle contribue à affermir l'intelligence féminine et à relever le sort de l'Américaine : « Dans les classes, c'est généralement un des garçons qui est le premier, puis viennent les filles, puis le reste des garçons. La coéducation ouvre à la jeune fille les carrières libérales, mais elle opte de préférence pour l'enseignement ; elle la met dans des conditions très favorables pour le mariage. Cependant l'expérience a montré qu'il serait bon d'établir quelques cours spéciaux répondant aux aptitudes différentes des écoliers et des écolières.

On annonce que des bourses viennent d'être fondées, dont une par l'ambassade d'Angleterre, en faveur de jeunes filles dont la Guilde pourra ainsi faciliter les études.

*
* *

L'EUROPÉEN. — M. Van der Vlugt de Leyde et notre collaborateur, M. Charles Seignobos viennent de commencer la publication d'un Courrier international hebdomadaire où ils se proposent de fournir des renseignements sincères sur la vie publique des divers pays, de plaider la cause du droit et de la liberté. Dans le premier numéro, M. Ch. Seignobos traite de la politique internationale des partis en France. Nous souhaitons le meilleur succès à notre nouveau confrère (24 rue Dauphine Paris).

*
* *

BULLETIN GÉNÉRAL DES AMICALES DE FRANCE ET DES ŒUVRES D'ÉDUCATION SOCIALE. — MM. de Puytorac et Troncet commenceront le 1er janvier une publication mensuelle qui s'adressera aux petites A, aux patronages, aux mutualités, etc., et traitera de toutes les œuvres post-scolaires qui rap-

prochent les anciens élèves et leurs maîtres, parfois même, les représentants des trois ordres d'enseignement. Leur publication obtiendra le succès qu'elle mérite.

∴

Séances solennelles de rentrée des Universités. — M. le recteur Zeller a constaté que l'Université de Clermont dont la situation avait pu paraître précaire, lors de la mise en vigueur de la loi sur les Universités a trouvé des ressources qui lui ont permis de vivre, de prospérer et d'augmenter le nombre et la portée de ses enseignements.

M. le recteur Boirac, à Grenoble, a rappelé le souvenir du grand chimiste Raoult qui a désormais sa place définitive dans l'histoire de la science à côté des Lavoisier, des Wurtz, des Gerhard et des Berthelot. Il a fait ensuite l'historique des deux œuvres maîtresses de l'Université, enseignement de la langue et de la littérature françaises, à l'usage des étudiants étrangers, enseignement de l'électricité industrielle pendant l'année 1900-1901. 368 étrangers, tant étudiants réguliers qu'auditeurs des cours de vacances, sont venus à Grenoble en 1901. M. Duquesne, agrégé, a passé 4 mois en Allemagne et obtenu l'assurance qu'un semestre passé à Grenoble serait considéré comme équivalent à un semestre passé dans une Université allemande (*Revue* du 15 nov. p. 418). M. Kilian a noué pendant les vacances, en Allemagne, en Autriche, des relations avec les savants des Universités qui viendraient volontiers étudier les Alpes en s'installant à Grenoble.

∴

Bordeaux, *Programme des études en vue du diplôme de médecin colonial.* — Les études en vue du diplôme de médecin colonial comprennent : des études cliniques, des travaux pratiques et des leçons théoriques.

1° *Etudes cliniques.* — Les études cliniques auront lieu à partir de 8 heures du matin dans les différents hôpitaux et établissements hospitaliers civils et militaires de Bordeaux.

MM. les professeurs, médecins des hôpitaux et chefs de service feront connaître par voie d'affiche les cas intéressants soumis à leur examen et sur lesquels ils se proposent de faire une démonstration ou une leçon clinique.

Une consultation spéciale de pathologie exotique où seront admis les passagers des paquebots, les malades envoyés par les compagnies de navigation, les marins et matelots du port, etc., sera faite à Saint-Raphaël (annexe de la Faculté) par le chargé du cours complémentaire de pathologie exotique.

L'Administration des hospices réservera un certain nombre de lits dans une salle de l'hôpital Saint-André pour les cas ressortissant à la pathologie exotique.

2° *Travaux pratiques.* — Les travaux pratiques et les conférences afférentes aux travaux pratiques auront lieu de 2 heures à 5 heures sur les matières comprises dans le programme suivant :

Technique histologique. Microphotographie. Technique bactériologique.

Hématologie. Paludisme. Parasites de la malaria. Sporozoaires. Hémoprotozoaires des animaux, Dourine.

Fièvre typhoïde (analyse bactériologique des eaux, séro-diagnostic). Choléra. Peste. Diphtérie (diagnostic, sérothérapie). Rage (diagnostic, traitement). Tuberculose. Lèpre. Tétanos. Typhus récurrent. Septicémies. Dysenteries. Abcès du foie.

Pratique de la désinfection.

Dermatophytes, Dermatozoaires, Helminthes. Examen des matières fécales et des urines au point de vue parasitaire. Sangsues, Arachnides et insectes venimeux. Poissons vulnérants et toxicophores. Reptiles venimeux.

Produits alimentaires, médicinaux et toxiques de la flore exotique. Poisons d'épreuve. Armes et flèches empoisonnées.

Chirurgie du foie, de l'intestin.

Urologie clinique.

Anthropométrie ; craniologie.

3° *Leçons théoriques.* — Les leçons théoriques auront lieu de 5 heures à 6 heures du soir. Elles porteront principalement sur les matières suivantes :

Hygiène et prophylaxie des maladies coloniales. Climatologie. Géographie médicale.

Maladies déterminées par l'action du soleil.

Diarrhée des pays chauds. Fièvre jaune. Dengue. Béribéri. Scorbut.

Pathologie cutanée et vénérienne dans les pays chauds. Verruga du Pérou, Pinta. Tokelau. Pied de Madura. Eléphantiasis. Ainhum. Goundou. Pian. Syphilis. Phagédénisme des pays chauds.

Ophtalmologie tropicale.

Névroses dans les pays chauds. Intoxication par l'opium, le haschisch, etc.

Législation sanitaire. Mesures à prendre dans les cas d'épidémie.

Renseignements et conseils sur les vêtements, les habitations, les aliments, etc. Liste des objets à emporter aux colonies.

Instructions au point de vue de l'ethnographie, de l'histoire naturelle, des études coloniales, etc

La Faculté de médecine se propose, en outre, d'instituer des conférences publiques se rapportant à la pathologie exotique et aux études coloniales, en intéressant à ces conférences, en dehors de l'Université, des Corps constitués : Municipalité, Conseil général, Chambre de commerce, les Sociétés savantes ou autres, les Amis de l'Université, etc.

Ces conférences auront lieu à 8 h. 1/2 du soir dans le grand amphithéâtre de la Faculté de médecine, place d'Aquitaine.

Il sera fait appel, pour ces conférences, aux Professeurs appartenant à l'Université de Bordeaux ou à d'autres Universités, aux médecins de l'Armée, de la Marine et des Colonies, aux anciens élèves sortis de l'Ecole de Bordeaux, aux explorateurs, aux savants français ou étrangers et à toute personne ayant une compétence spéciale sur les questions à traiter.

En instituant le diplôme de Médecin colonial, la Faculté de médecine et de pharmacie de Bordeaux s'est préoccupée aussi de la création d'un diplôme de Pharmacien colonial. Cette question est actuellement à l'étude.

∴

CAEN. — Nous avons reçu trop tard pour le publier dans le numéro du 15 novembre, le vœu suivant, approuvé à l'unanimité par le Conseil de l'Université et transmis à M. le Ministre de l'Instruction publique : « La Faculté des lettres de l'Université de Caen exprime le vœu que le Ministre de l'Instruction publique mette le plus tot possible à l'étude un projet de réforme de la licence ès lettres. Elle souhaite qu'on adopte, pour les Facultés des lettres *le régime des Certificats*, qui donne d'excellents résultats dans les Facultés des sciences ».

L'Office d'Informations et d'Études au Ministère de l'Instruction publique.

On lit dans le *Rapport fait au nom de la Commission du budget chargée d'examiner le projet de loi portant fixation du budget général de l'exercice* 1901 (par M. Perreau, député), p. 56 : « Sur l'invitation réitérée des deux dernières commissions du budget, M. le Ministre de l'Instruction publique avait pris l'engagement de supprimer, à partir de l'exercice 1901, la subvention allouée par l'Etat a cette vénérable publication (le *Journal des Savants*) D'autre part, à l'occasion d'un amendement déposé par M. Léo Melliet et un grand nombre de ses collègues, au cours de la discussion budgétaire, le gouvernement fut amené à déclarer qu'il consacrerait la somme rendue disponible à la fondation d'un Office des renseignements scolaires, destiné à centraliser au Ministère de l'Instruction publique les renseignements recueillis sur l'organisation pédagogique des pays étrangers. »

C'est donc sur l'initiative de M. Léo Melliet, député du Lot et-Garonne, que l'Office a été créé. Créé par la loi de finances de 1901, il a été constitué le 15 juillet de la même année, sous ce titre modifié, plus explicite et plus convenable à tous égards que celui auquel on avait pensé d'abord : « Office d'informations et d'études. »

Il n'est pas douteux que, dans la pensée de ses promoteurs, l'Office nouveau est destiné à rendre, au Ministère de l'Instruction publique, des services analogues à ceux que rend, depuis quelques années, l'Office du Travail au Ministère du Commerce. Du reste, des Offices symétriques existent, ou sont en voie d'organisation, dans plusieurs autres Ministères.

Il est certain aussi que M. Melliet et ses collègues pensaient en proposant la création dont il s'agit, aux institutions du même genre qui fleurissent à l'étranger, notamment à l'*Office of special Inquiries and Reports* attaché, depuis 1895, à l'*Education department* ou au *Board of Education* (Ministère de l'Instruction publique anglais) et au *National Bureau of Education* qui, fondé en 1867, est un des « Offices » du département de l'Intérieur de Washington (E.-U.) depuis le 1er juillet 1869.

Le *National Bureau of Education* de Washington (1) et l'*Office of*

(1) Voir la notice de R. L. Morant sur le *National Bureau of Education in the United States*, au t. 1er (1896-97), p. 647, des *Special Reports* publiés par l'Office de Londres.

Special Inquiries de Londres sont de grandes administrations, magnifiquement dotées (1), qui ont exercé et qui exercent dans les pays où elles fonctionnent une influence de premier ordre (2), à laquelle des instituts similaires ne peuvent assurément prétendre ni en France, ni dans aucune autre contrée de l'Europe continentale. Car, en France comme en Allemagne et dans le reste de l'Europe, l'enseignement public est parvenu depuis longtemps à un haut degré d'organisation ; il a des traditions ; s'il y a lieu d'en retoucher certains détails, il ne saurait être question d'en bouleverser l'économie. Tandis qu'en Angleterre et aux États-Unis la notion des droits et des devoirs de l'État en matière d'enseignement date d'hier, et l'administration de l'instruction publique est encore dans l'enfance. D'une part, les États-Unis et l'Angleterre, où l'on s'attache depuis trente ans à résoudre des problèmes déjà résolus ailleurs, ont beaucoup plus à apprendre de l'étranger que nous n'avons. D'autre part, en l'absence de tout autre mécanisme administratif, le *Bureau* de Washington et même l'*Office* de Londres sont obligés de recueillir directement une foule d'informations (statistiques, etc.) sur les écoles de leur propre pays qui, chez nous comme en Allemagne, sont déjà fournies, centralisées et classées automatiquement par des organes spéciaux. — Il est donc très légitime que l'Office français ait été pourvu de ressources beaucoup plus modestes que l'*Office* anglais et le *Bureau* américain. Son rôle aussi sera plus modeste, quoique essentiellement le même.

Le rôle de l'Office d'*informations* et d'*études* sera double, comme l'indique son nom. En premier lieu, il formera au Ministère et tiendra à jour une bibliothèque spéciale des publications qui intéressent l'organisation de l'instruction publique en France et à l'étranger. En second lieu, il conduira des enquêtes et publiera des rapports.

La constitution au Ministère de l'Instruction publique d'une bibliothèque spéciale des publications françaises et étrangères relatives à la législation, à l'administration et à la statistique scolaires, s'imposait : il n'existe en France aucune bibliothèque de ce genre, car celle du Musée pédagogique et celle qui existait déjà au Ministère de la rue de Grenelle ont un tout autre caractère. On essaiera de réunir une collection de documents officiels, de livres et de revues aussi complète que possible (3). Cette collection sera répertoriée, de façon à ce que l'Office soit en mesure de répondre promptement aux questions qui lui seront posées par le Ministre ou par les chefs de service (Directeurs) du Ministère (4). — On se propose de centraliser aussi dans ladite bibliothèque, et d'y mettre en valeur par le moyen d'un classement méthodique, quantité de pièces manuscrites

(1) Le budget de l'Office de Londres pour la présente année est de 1565 l. st., sans compter les dépenses pour l'augmentation de la bibliothèqque spéciale de l'Office, pour frais de voyages et de copies, pour frais d'impression et de publication des rapports, etc.

(2) Sur le rôle de l'*Office* de Londres dans les derniers mouvements de réforme pédagogique en Angleterre, V. *Education in the Nineteenth Century* (p. p. R. D. Roberts, Cambridge, 1901), p. 80.

(3) Le catalogue d'une partie (*Lending Library*) de l'excellente Bibliothèque spéciale de l'*Office* de Londres a été publié : *Education Department. H. M. Inspector's Lending Library Catalogue* (London, 1900, in-8). Cf. *Board of Education H. M. Inspector's Lending Library. Catalogue, Supplement* I (London, 1901, in-8).

(4) Cette Bibliothèque, en formation, ne sera pas mise au service des particuliers, quant à présent. Il n'y a pas, du reste, dans les locaux présentement affectés à l'Office (deux dièces et un couloir), de salle où le public puisse être admis.

(telles que rapports sur missions, communications de consuls, etc.), qui étaient jusqu'à présent dispersées dans les archives des Bureaux et des Directions du Ministère.

Les publications du *Bureau* de Washington (*Circulars of information, Reports of the Commissioner of Education* [annuels depuis 1870]) et celles de l'*Office* de Londres (*Special Reports*..) sont justement renommées. L'Office de Paris considérera aussi comme une de ces principales fonctions d'entreprendre (ou de confier à des personnes qualifiées) des enquêtes ou des études sur des questions importantes, et d'en faire connaître les résultats. Il serait prématuré d'indiquer ici les travaux qui seront mis, les premiers, sur le chantier. Mais on peut dire dès maintenant : 1° qu'ils paraîtront sous forme de fascicules indépendants ; 2° que l'Office ne publiera pas de *Bulletin* périodique (il y a en France assez d'excellentes revues spéciales : *Revue internationale de l'Enseignement*, *Revue universitaire*, *Revue pédagogique*, etc.) ; 3° que la « Bibliothèque » ou « Collection des publications » de l'Office se composera de monographies étendues et de répertoires bibliographiques.

La crise de l'Enseignement secondaire et le répétitorat (1).

III

Les traitements des répétiteurs. — Pendant de longues années le répétitorat, de quelque nom qu'on l'ait appelé, n'a été considéré que comme une situation de début, essentiellement transitoire. Aussi ne semblait-il pas autrement surprenant que l'Administration se refusât à en relever le traitement et à en réglementer l'exercice.

Un décret du 27 juillet 1859 établissait, à titre de rémunération, une indemnité de 300 francs en faveur des « Maîtres répétiteurs de première classe, après cinq ans d'exercice ».

Le corps des maîtres d'étude se recruta dès lors dans des conditions moins défectueuses que par le passé.

En 1877, il était encore permis au Ministre de l'Instruction publique d'affirmer avec quelque semblant de raison, que leurs fonctions n'étaient toujours qu'un « passage, une préparation à l'enseignement ». Et afin de faciliter aux maîtres d'étude l'accès du professorat. M. Waddington octroyait à ceux d'entre eux qui étaient arrivés à la première classe de leur emploi, une indemnité de 300 francs du jour où ils avaient conquis le grade de licencié. Leurs traitements étaient ainsi portés à 1.500 fr. dans les lycées des départements et à 1.800 francs dans les lycées de Paris.

Cependant une disposition bizarre de ce décret qui visait à stimuler l'ardeur studieuse des maîtres, interdisait le « droit au cumul du complément de traitement et de l'indemnité » à ceux qui, aux cinq années d'ancienneté dans la première classe, joignaient le diplôme de licencié !

(1) Voir *Revue* des 15 août et 15 novembre 1901.

Le décret de 1887 (1), si libéral à tant d'autres points de vue, ne reprenait la question que pour la résoudre dans le sens le plus étroit. Il fixait bien en effet, le traitement des maîtres de première classe, *licenciés*, à 1.500 francs dans les lycées des départements et à 1.800 francs, dans les lycées de Paris, mais il n'attribuait plus l'ancienne indemnité de 300 francs, après cinq années d'exercice, qu'aux maîtres de première classe *non licenciés*.

Ce désir de tenir la balance égale entre les répétiteurs bacheliers d'un certain âge, et leurs collègues plus jeunes déjà licenciés, marque l'origine du « flottement » de l'Administration entre deux conceptions opposées du répétitorat, « simple stage ou carrière possible ». On voit à quelle incohérence cela conduisait.

Et ce ne fut que le 12 mars 1890 (2) que les maîtres répétiteurs licenciés, comptant cinq années de première classe, obtinrent l'indemnité de 300 francs ; il est vrai que le bénéfice de ce décret était étendu aux répétiteurs pourvus des certificats de langues vivantes, de celui de l'enseignement spécial et du certificat d'aptitude à l'enseignement des classes élémentaires.

* * *

En 1891 l'Administration reconnut que le répétitorat, « au lieu d'un simple temps de stage » qu'il était, tendait à devenir « pour beaucoup de répétiteurs, une partie notable de leur carrière ». Afin que cette carrière... fût acceptée pour un temps assez long ou *même à titre définitif* « par les intéressés, le ministre s'efforçait à la fois de l'étendre par l'addition de classes nouvelles et de l'améliorer par un relèvement du traitement ».

Dans ce but les articles 1 et 2 du décret du 29 août partageaient les répétiteurs des lycées en deux ordres, les licenciés et les bacheliers, les assimilant aux professeurs de collège, pourvus des mêmes grades (3), mais défalcation faite d'une somme de 1 000 francs, *non soumise à retenue*, somme dite représentative des avantages de l'internat (nourriture, logement, etc.).

Le décret du 20 mai 1897 (4) ajoutait une classe nouvelle dans chacun des deux ordres, par répercussion d'une mesure prise en faveur des professeurs de collège.

Les traitements proprement dits des répétiteurs étaient donc :

Premier Ordre. — 1re cl. 2.700, 2e cl. 2.400, 3e cl. 2.100, 4e cl. 1.800, 5e cl. 1.500, 6e cl. 1.200.

Deuxième Ordre. — 1re cl. 2.000, 2e cl. 1.700, 3e cl. 1.400, 4e cl. 1.100, 5e cl. 900.

(1) Les traitements étaient : lycées de Paris : 1re cl. 1.500 fr. ; 2e cl. 1.200 fr. ; stagiaires, 800 fr. — Lycées des départements : 1re cl. 1.200 fr. : 2e cl. 1.000 fr. ; stagiaires, 700 fr.

(2) Satisfaction était ainsi accordée aux répétiteurs sur deux de leurs réclamations si éloquemment exprimées *un mois auparavant*, dans leurs Assemblées générales des 16 et 17 février 1890.

(3) Une cinquième classe était créée dans le 1er ordre des Répétiteurs qui n'existe pas dans l'ordre correspondant des professeurs de collège.

(4) Dans les « vœux de 1896 », l'ex-association demandait qu'un traitement hors classe de 500 francs, correspondît à la nomination de répétiteur principal.

Depuis 1891, en toute circonstance et avec la dernière énergie, les répétiteurs ont protesté contre le décret qui, tout en les assimilant aux professeurs de collège, les mettait dans un état d'infériorité marquée pour la liquidation de leur pension de retraite.

Le décret du 18 novembre 1901 octroie aux Répétiteurs le *traitement intégral*. Dans un passage de sa circulaire relative à ce décret et adressée à MM. les Recteurs, M. le Ministre de l'Instruction publique définit dans les termes les plus heureux l'esprit et le but de cette réforme qui « répond à un vœu souvent exprimé » par les répétiteurs: « La modification a pour but d'incorporer à *leur* traitement, l'indemnité représentative des avantages de l'internat, de manière à leur permettre de verser la retenue pour la retraite sur la totalité de leurs émoluments ».

Il semblerait donc que les Répétiteurs dussent se montrer entièrement satisfaits de ce récent décret, d'autant plus même que M. le Ministre songe à en étendre le bénéfice aux commis du service de l'économat, qui sont d'anciens répétiteurs, et à profiter du renouvellement des traités avec les municipalités pour « trouver les mesures analogues qui pourraient être prises » en faveur des répétiteurs de collège.

Hélas! il n'en est rien. Il me suffira d'ailleurs, sur un terrain si délicat, d'énoncer nos nouveaux *desiderata*, pour montrer que nous avons quelque sujet de nous plaindre encore, de réclamer toujours.

*
* *

Lorsque l'Administration stipulait en 1891 que désormais, pendant les grandes vacances, les congés des répétiteurs comprendraient au moins trente jours consécutifs (1), n'aurait elle pas dû ajouter qu'ils auraient la libre disposition du douzième correspondant à cette absence réglementairement prévue ?

Ne sait-on pas d'ailleurs qu'un certain nombre de municipalités sont allées beaucoup plus loin et qu'elles allouent aux répétiteurs de leurs collèges, une très appréciable indemnité de nourriture pour les deux mois d'août et de septembre ?

En 1895, M. Poincaré, Ministre de l'Instruction publique, ne sollicitait-il pas de la Chambre un premier crédit de 10.000 francs pour amorcer cette réforme : « indemnité de nourriture aux répétiteurs pendant les grandes vacances » ?

Pourquoi, en 1897, un autre ministre de l'Instruction publique, M. Rambaud, ne reprit-il pas à son compte ce projet, étant donné surtout qu'il reconnaissait la possibilité d'étendre à six ou sept semaines notre congé des grandes vacances ?

Quoiqu'il en soit, la situation change aujourd'hui du tout au tout.

Jusqu'ici on avait pu nous dire, par une distinction plus subtile que solide, que notre traitement comprenait deux parties bien distinctes, l'une soumise à retenue, l'autre qui y échappait ; la première, traitement proprement dit ; la deuxième, indemnité de 1.000 francs, représentant les avantages de l'internat *pour toute l'année* et dont nous pouvions jouir

(1) Décret du 28 août : article 6 ; § 3.

par conséquent en août et en septembre : qu'y renonçant volontairement nous n'avions droit à aucun dédommagement...

Nous avons vu que ces prétentions pouvaient déjà paraître excessives et que M. Poincaré, en particulier, estimait qu'un repos bien mérité ne devait pas être acheté par nous au prix d'un sacrifice que les autres catégories du personnel (1) ne connaissent pas...

Elles semblent aujourd'hui absolument inadmissibles.

Il n'y a plus d'indemnité s'ajoutant à un traitement, comme avant le décret du 18 novembre 1901 ; il y a un traitement unique, fait de l'incorporation au traitement ancien, en espèces, de l'indemnité de 1·000 fr. souvent touchée en nature, mais désormais soumise à la retenue pour la retraite.

Les répétiteurs astreints au régime de l'internat, toucheront leur traitement ancien, augmenté de l'indemnité de 1.000 francs, le tout soumis à la retenue du vingtième, au même titre, avec les mêmes prérogatives que leurs collègues externés. Ceux-ci, s'ils s'absentent en août et en septembre, ne « versent » rien à l'hôtelier, au restaurateur qui ne les loge ni ne les nourrit plus.

Il doit en être de même dans le régime intérieur du lycée. Un contrat à l'amiable *peut* lier les répétiteurs divisionnaires, — en attendant les réformes du projet Ribot, — vis-à-vis de l'Econome du lycée, pendant les dix mois de l'année scolaire. On ne saurait leur retenir malgré eux les deux mensualités d'août et de septembre s'ils ne sont pas à charge à l'établissement pendant les grandes vacances.

S'il en était autrement ils auraient tous les désavantages de la réforme générale et subiraient, en fait, sur *leur ancien traitement*, une diminution annuelle de 50 francs. Leurs aînés doivent plaider leur cause : elle est juste ; ils s'acquittent simplement d'un devoir.

TH. PRUVOST.
Répétiteur général au lycée Montaigne.

*
* *

Nous prions nos correspondants de nous faire connaître les documents de toute nature qui auraient paru depuis 1890, dans les départements ou à l'étranger, sur les Ecoles centrales organisées pendant la Révolution française.

(1) Sauf les surveillants généraux, depuis le décret de 1887 ; mais le logement au lycée ne leur coûtant que 300 francs, ils disposaient de 700 francs pour leur nourriture.

NÉCROLOGIE

I. — Léon Marillier

Tous nos lecteurs ont appris la mort de notre collaborateur, collègue et ami, M. Léon Marillier, suivant celle de sa femme et d'une partie de la famille Le Braz. M. Léon Marillier avait collaboré à l'*Année biologique* et à la *Revue philosophique*. A l'Ecole pratique des Hautes Etudes, il avait, depuis 1890, étudié les religions des peuples non civilisés et il avait publié un certain nombre de notes sur son enseignement dans la *Revue de l'Histoire des religions*, dont il était devenu le directeur avec M. Jean Réville. Il avait été récemment chargé d'un cours de psychologie à l'Ecole Normale de Sèvres. Il serait à souhaiter que l'on pût donner au public une bonne partie des matériaux qu'il avait amassés pendant dix années d'incessant et d'intelligent labeur.

II. — M. Paul Rougier

M. Paul Rougier, professeur d'économie politique à la Faculté de droit de Lyon et l'un des fondateurs du *Moniteur Judiciaire*, est mort le 7 novembre. M. le Recteur Compayré, M. le Doyen Caillemer, d'autres encore ont dit les services rendus par M. Paul Rougier à l'Université et à la ville de Lyon. Elève de l'abbé Noirot il avait collaboré à la publication que M. Heinrich fit vers 1846 du programme dicté aux auditeurs des conférences du maître. Collaborateur du *Moniteur Judiciaire* et de la *Jurisprudence de la Cour de Lyon*, il avait rédigé un gros mémoire sur *Les associations ouvrières, leur passé, leur présent, leurs conditions de progrès*, puis un livre sur *Les Assurances populaires*, un ouvrage sur *La Liberté commerciale, les douanes et les traités de commerce*.

III. — M. Urechia

Le professeur et publiciste Urechia vient de mourir à l'âge de soixante-sept ans. Il avait étudié à Paris et avait été successivement correspondant du *Constitutionnel*, de la *Patrie* et du *Pays*, où il avait écrit sous le second empire des articles sur l'union des principautés.

Grand ami de MM. Bratiano et Rosetti, il rentra en Roumanie vers 1856, obtint une chaire à l'Université de Jassy et devint directeur au ministère de l'instruction publique ; il conserva ce poste pendant plusieurs années. En 1861, le prince Couza lui offrit un portefeuille ministériel qu'il déclina, se trouvant trop jeune. Il rendit des services inoubliables à l'instruction publique à tous les degrés par ses livres de pédagogie. Il fut membre de l'Académie de Roumanie.

Enfin, en 1871, M. Urechia rentra dans la politique comme député, Parmi ses nombreux discours, celui contre la cession de la Bessarabie contre la Dobroudja fit sensation. Il devint ministre de l'instruction publique sous Bratiano en 1881-82. Plus tard il passa au Sénat et fut président de la Ligue pour l'unité de culture des Roumains.

Comme écrivain, M. Urechia a abordé tous les genres : théâtre, nouvelle, critique, histoire, etc. Il était très connu en Europe par son infatigable participation à tous les congrès. Il était officier de la Légion d'honneur (*Temps*). — M. Urechia a été un des correspondants de notre *Revue*.

NOMINATIONS, PROMOTIONS (1)

(*suite*)

Décembre 1900 à août 1901

Sont chargés, pour l'année scolaire 1901-1902. des enseignements ci-après désignés, à l'Ecole de plein exercice de médecine et de pharmacie de Marseille: 1° Cours: MM. Guende, docteur en médecine, clinique d'ophtalmologie ; Perrin, docteur en médecine, clinique de dermatologie ; d'Astros, docteur en médecine, clinique des maladies des enfants. — 2° Cours complémentaires : MM. Berg, suppléant, chimie biologique ; Escat, docteur en médecine, maladies des organes génito-urinaires ; Gauthier, ancien médecin de 1re classe de la marine et des colonies, pathologie et bactériologie des maladies exotiques ; Jacob de Cordemoy, docteur en médecine, docteur ès sciences, histoire naturelle coloniale ; Raynaud, ancien médecin en chef du corps de santé des colonies, hygiène, climatologie et épidémiologie coloniales. — M. Sauvage, suppléant des chaires de physique et de chimie à l'Ecole préparatoire de médecine et de pharmacie de Poitiers y est chargé, en outre, pour l'année scolaire 1901-1902, d'un cours de chimie et toxicologie. — M. Parisot, docteur en médecine, chef des travaux de physiologie à l'Ecole préparatoire de médecine et de pharmacie de Tours y est chargé, en outre, pour l'année scolaire 1901-1902, d'un cours d'histologie. — Un congé, pour l'année scolaire 1901-1902, est accordé, sur sa demande et pour raisons de santé, à M. Bondet, professeur d'histoire naturelle à l'Ecole préparatoire de médecine et de pharmacie de Limoges. — M. Devaux, suppléant de la chaire d'histoire naturelle à l'Ecole préparatoire de médecine et de pharmacie de Limoges y est chargé, en outre, pour l'année scolaire 1901-1902, d'un cours d'histoire naturelle. — Paris (30 juillet) : *Faculté de médecine*, M. Rémy, agrégé libre, est rappelé à l'exercice pour trois ans, à dater du 1er novembre 1901 ; *Faculté des sciences*, M. Darboux, professeur de géométrie supérieure, est nommé doyen pour trois ans, à partir du 12 novembre 1901 ; *Faculté des lettres*, M. Croiset, professeur d'éloquence grecque, est nommé doyen, pour trois ans, à partir du 1er novembre 1901. — Aix-Marseille (30 juillet) : *Faculté de droit*, M. Bry, professeur de droit romain, est nommé doyen, pour trois ans, à dater du 1er novembre 1901. — Clermont (30 juillet) ; *Faculté des lettres*, M. Maigron, docteur ès lettres, professeur de rhétorique au lycée Ampère, à Lyon, est nommé, pour l'année scolaire 1901-1902, maître de conférences de littérature française à la Faculté des lettres de l'Université de Clermont. — Dijon (30 juillet) : *Faculté des sciences*, M. Metzner, docteur ès sciences, préparateur à la Faculté des sciences de Paris, est nommé, pour l'année scolaire 1901-1902, maître de conférences de chimie à la Faculté des sciences de Dijon. — Lille (30 juillet) : *Faculté des sciences*, Un congé, du 1er novembre 1901 au 31 mars 1902, est accordé, sur sa demande et pour raisons de santé, à M Willm, professeur de chimie générale et appliquée ; M. Le-

(1) Voir *Revue* du 15 septembre, du 15 octobre, et du 15 novembre 1901.

MOULT, docteur ès sciences, est nommé, pour l'année scolaire 1901-1902, maître de conférences de chimie; M. DE SAINT-ETIENNE, bachelier ès lettres et bachelier ès sciences, est chargé, pour l'année 1901-1902, des fonctions de chef des travaux de chimie appliquée à l'agriculture et à l'industrie. — Lyon (30 juillet) : *Faculté mixte de médecine et de pharmacie*. M. DOYON, agrégé, est chargé, à dater du 1er novembre 1901, d'un cours complémentaire de physiologie ; M. CHANDELUX, agrégé libre, est chargé, pour l'année scolaire 1901-1902, d'un cours complémentaire des maladies des voies urinaires. — Montpellier (30 juillet) : *Faculté des sciences*. M BAIRE, docteur ès sciences, professeur de mathématiques spéciales au lycée de Bar-le-Duc, chargé à titre de suppléant, des mêmes fonctions au lycée de Nancy, est nommé, pour l'année scolaire 1901-1902, maître de conférences de mathématiques à la Faculté des sciences de Montpellier ; M. MIRANDE, docteur ès sciences, est nommé chef des travaux pratiques de botanique ; M. PAVILLARD, agrégé des siences naturelles, professeur au lycée, est chargé, en outre, pour l'année scolaire 1901-1902. d'un cours complémentaire de botanique à la Faculté des sciences de Montpellier. — Nancy (29 juillet) : *Faculté des sciences*, par arrêté du Recteur de l'Académie de Nancy, pris en exécution de l'article 14 du décret du 21 juillet 1897, M. BLAISE, docteur ès sciences. maître de conférences de chimie à la Faculté des sciences de Lille, est chargé d'un cours complémentaire de chimie organique à la Faculté des sciences de l'Université de Nancy: (30 juillet) : *Faculté de droit*, M. LEDERLIN, doyen, est nommé doyen honoraire, à partir du 1er novembre 1901 ; M. BLONDEL, professeur de droit civil, est nommé doyen, pour trois ans, à partir du 1er novembre 1901 ; *Faculté de médecine*, M. GROSS, professeur de clinique chirurgicale, est nommé doyen, pour trois ans, à partir du 22 novembre 1901. — Rennes (27 juillet) : *Faculté des lettres*, par arrêté du Recteur de l'Université de Rennes, pris en exécution de l'article 14 du décret du 21 juillet 1897, M. ANGLADE, professeur au lycée de Montpellier, est nommé maître de conférences de philologie romane à la Faculté des lettres de Rennes, pendant l'année scolaire 1901-1902 ; (30 juillet) : *Faculté des sciences*. M. THOMAS, docteur ès sciences, chef de travaux à la Faculté des sciences de Paris, est nommé, pour l'année scolaire 1901-1902, maître de conférences de chimie chargé des travaux pratiques de chimie à la Faculté des sciences de Rennes. — Toulouse (30 juillet) : *Faculté mixte de médecine et de pharmacie*, Sont nommés, pour l'année scolaire 1901-1902, à la Faculté mixte de médecine et de pharmacie de l'Université de Toulouse : MM. DAUNIC, docteur en médecine, chef des travaux d'anatomie pathologique ; BARDIER, agrégé, chef des travaux de physiologie ; RIBAUT, agrégé chef des travaux de pharmacie; CLUZET, agrégé, chef des travaux de physique; FRENKEL, agrégé, chef des travaux de chimie (laboratoire des cliniques) ; LABORDE, docteur en médecine, pharmacien de 1re classe, chef adjoint des travaux de chimie , Mlles SABATHE, sage-femme de 1re classe, sage-femme en chef à la clinique d'accouchements ; ROUGÉ, sage-femme de 1re classe, sage-femme adjointe, en remplacement de Mme Aiguebelle, dont les fonctions sont expirées ; M. CESTAN, agrégé près la Faculté mixte de médecine et de pharmacie de l'Université de Toulouse, est nommé, en outre, du 1er novembre au 31 décembre 1901, chef des travaux de médecine opératoire à ladite Faculté ; (30 juillet) : *Faculté des lettres* : M. GRAILLOT, agrégé des lettres, professeur au lycée de Toulouse, est chargé, en

outre, pour l'année scolaire 1901-1902, de faire par semaine une conférence d'histoire de l'art à la Faculté des lettres de l'Université de cette ville. — (30 juillet) : *Ecole de droit d'Alger*, M. Dujarier, professeur de code civil, est nommé directeur, pour trois ans, à partir du 1er novembre 1901 ; *Ecole de plein exercice de médecine et de pharmacie d'Alger*, M. Bruch, professeur de clinique chirurgicale, est nommé directeur, pour trois ans, à partir du 9 octobre 1901 ; *Ecole de plein exercice de médecine et de pharmacie de Marseille*, M. Queirel, professeur de clinique obstétricale, est nommé directeur, pour trois ans, à partir du 27 décembre 1901 ; *Ecole de plein exercice de médecine et de pharmacie de Nantes*, M. Malherbe, professeur d'anatomie pathologique, est nommé directeur, pour trois ans, à dater du 1er novembre 1901. — (26 juillet) : *Ecole de plein exercice de médecine et de pharmacie de Rennes*, M. Barthelat (Gilbert-Joseph), pharmacien de 1re classe, licencié ès sciences naturelles, est institué, pour une période de neuf ans, suppléant des chaires de pharmacie et matière médicale, à partir du 1er novembre 1901 ; (30 juillet) : M. Lenormand, professeur de pharmacie, est nommé, sur sa demande, professeur de chimie médicale ; M. Lenormand, professeur de chimie médicale, est chargé, en outre, pendant l'année scolaire 1901-1902, des fonctions de chef des travaux de chimie ; M. Laurent, pharmacien suppléant de 1re classe, suppléant des chaires de physique et de chimie, est nommé professeur de pharmacie ; M. Le Damany, suppléant des chaires de pathologie et de clinique médicales, est chargé, en outre, pour l'année scolaire 1901-1902, d'un cours d'hygiène et de médecine légale ; M. Perrier (Gustave Jules-Athanase), docteur en médecine, docteur ès sciences physiques, est nommé, pour neuf ans, suppléant des chaires de physique et de chimie ; M. Lesage (Pierre-Marie), docteur en médecine, docteur ès-sciences naturelles, est nommé, pour neuf ans, suppléant de la chaire d'histoire naturelle. — (31 juillet) : M. Millardet (Henry), docteur en médecine, est institué, pour neuf ans, suppléant des chaires de pathologie et de clinique médicale. — (30 juillet) : *Ecole préparatoire de médecine et de pharmacie d'Amiens*, un congé, à dater du 1er novembre 1901, est accordé, sur sa demande et pour raisons de santé, à M. Trépant, professeur de pathologie médicale ; M. Décamps, suppléant des chaires de pathologie et de clinique médicale, est chargé d'un cours de pathologie médicale. — (30 juillet) : *Ecole préparatoire de médecine et de pharmacie de Clermont*, M. Blatin, professeur de physiologie, admis sur sa demande, par application des dispositions de l'article 11, § 4 de la loi du 9 juin 1853, à faire valoir ses droits à une pension de retraite, à dater du 1er novembre 1901, est nommé professeur honoraire ; M. Billard, docteur en médecine, est chargé d'un cours de physiologie ; *Ecole préparatoire de médecine et de pharmacie de Dijon*, M. Vincent, suppléant de la chaire de pharmacie et matiere médicale, est chargé, en outre, pour l'année scolaire 1901-1902, d'un cours de pharmacie et matière médicale ; *Ecole préparatoire de médecine et de pharmacie de Grenoble*, un congé, du 1er novembre 1901 au 31 octobre 1902, est accordé, sur sa demande, à M. Dodero (Paul), suppléant de la chaire d'histoire naturelle ; *Ecole préparatoire de médecine et de pharmacie de Rouen*, M. Bataille, docteur en médecine, suppléant des chaires d'anatomie et de physiologie, est nommé professeur d'anatomie ; (31 juillet) : *Secrétariat et bibliothèque de l'Ecole de plein exercice de médecine et de pharmacie de Marseille*, M. Maury

(Henri), commis au secrétariat de la Faculté mixte de médecine et de pharmacie de l'Université de Toulouse, est nommé secrétaire bibliothécaire de l'Ecole de plein exercice de médecine et de pharmacie de Marseille ; M. Seignette, professeur au lycée Condorcet, admis, sur sa demande, à faire valoir ses droits à une pension de retraite, est nommé inspecteur général honoraire d'enseignement primaire (31 juillet); M. Bernard, inspecteur d'académie, à Nîmes, délégué dans les fonctions de proviseur du lycée de Montpellier, est nommé inspecteur honoraire d'académie (31 juillet) ; M. Delage, professeur de zoologie, anatomie et physiologie comparée à la Faculté des sciences de Paris, est nommé directeur du laboratoire de Roscoff (1er août); M. Buisson (Henri), docteur ès sciences physiques, agrégé préparateur de physique à l'Ecole normale supérieure, est nommé chef des travaux pratiques de physique à la Faculté des sciences d'Aix-Marseille (2 août) ; M. Bossu, secrétaire des Facultés des sciences et des lettres et de l'Ecole préparatoire de médecine et de pharmacie de Dijon, est avis, sur sa demande et comme hors d'état de continuer ses fonctions, à faire valoir ses droits à une pension de retraite, à dater du 1er octobre 1901 ; M. Rossignon, bachelier ès lettres, répétiteur général au lycée de Rouen, est nommé, à partir du 1er octobre 1901, secrétaire des Facultés des sciences et des lettres de l'Université de Dijon (2 juillet) ; M. Jacquey, professeur d'histoire du droit à la Faculté de droit de Lille, est nommé, sur sa demande, professeur de droit civil à ladite Faculté.

Sont chargés, pour l'année scolaire 1901-1902, des cours complémentaires ci-après désignés : Lille : MM. Jacquey, professeur, droit international privé; Peltier, agrégé, histoire du droit français, histoire générale du droit français, éléments du droit constitutionnel, Collinet, professeur, histoire du droit public français ; M. Lévy-Ullmann, agrégé, est chargé, en outre, pour l'année scolaire 1901-1902, d'un cours de droit civil ; M. Baudry, professeur de pathologie externe à la Faculté mixte de médecine et de pharmacie de l'Université de Lille y est nommé, sur sa demande, professeur de clinique ophtalmologique (1er août). — Lyon : (2 août) *Faculté mixte de médecine et de pharmacie*, sont nommés, pour l'année scolaire 1901-1902 : MM. Tixier, agrégé, chef des travaux de médecine opératoire, en remplacement de M. Rochet, dont les fonctions sont expirées ; Mondan, docteur en médecine, chef du laboratoire de clinique chirurgicale. — Montpellier (2 août) : *Faculté de médecine*, M. Poujol, agrégé, est nommé, en outre, pour l'année scolaire 1901-1902, chef des travaux de physique ; (1er août) : *Ecole supérieure de pharmacie*, M. Jadin, agrégé, chargé de cours près l'Ecole supérieure de pharmacie de Montpellier y est nommé professeur de pharmacie. — Toulouse (1er août) : *Faculté des lettres*, M. Thouverez, docteur ès lettres, maître de conférences de philosophie à la Faculté des lettres de l'Université de Toulouse, est nommé professeur de philosophie à ladite Faculté ; *Ecole préparatoire de médecine et de pharmacie de Clermont*, M. Bide, docteur en médecine, suppléant des chaires de pathologie et de clinique chirurgicales et de clinique obstétricale, est nommé professeur de pathologie externe et de médecine opératoire (2 août) ; M. Rossignon, secrétaire des Facultés des sciences et des lettres de Dijon, est nommé secrétaire de l'Ecole préparatoire de médecine et de pharmacie de Dijon (29 juillet).

(*A suivre*).

ANALYSES ET COMPTES RENDUS

Histoire

P. Guiraud. — *La main-d'œuvre industrielle dans l'ancienne Grèce.* (Université de Paris. Bibliothèque de la Faculté des lettres). — Paris, Alcan, 1900.

Dans un court avertissement M. Guiraud définit ainsi qu'il suit l'objet de son livre. Il n'a pas voulu exposer les procédés usités dans l'industrie grecque. Son attention s'est portée sur les hommes, non sur les choses. Son but a été de décrire la condition des personnes qui exerçaient les métiers, non la manière dont elles les exerçaient, et il n'a touché à ce dernier point qu'autant qu'il le fallait pour éclaircir le premier. Le sujet posé dans ces termes, et limité aux temps présents, roulerait tout entier sur l'antagonisme du capital et du travail. Il se complique, dans les temps anciens, d'un autre élément qui est l'esclavage. Il comprend donc deux questions: 1° Quels sont les rapports entre l'ouvrier et le patron? 2° Quelle est la contribution respective de la main-d'œuvre libre et de la main-d'œuvre servile? Ces deux questions sont, à vrai dire, tout le sujet. M. Guiraud a cru devoir remonter jusqu'à l'époque qu'il appelle préhistorique. Mais ce premier chapitre n'est qu'une introduction dont, à la rigueur, on pourrait se passer. De l'industrie d'Hissarlik, de Santorin, de Mycènes, nous connaissons les produits. Des producteurs nous ne savons rien. Tout au plus la qualité de la fabrication nous est-elle un indice pour les classer en deux catégories: les étrangers et les indigènes. En réalité c'est au chapitre II intitulé « Le travail industriel dans la Grèce homérique » que s'ouvre cette étude, fondée uniquement sur les textes et qui ne doit rien, ou presque rien aux documents archéologiques.

Un fait capital domine la première partie, c'est la transformation profonde qui s'opère dans les mœurs de la société grecque à partir du VIIIe siècle. La société qui nous est représentée dans l'Iliade et dans l'Odyssée est encore toute primitive. Les besoins sont très simples. La famille a gardé son unité. C'est elle qui produit, par la collaboration de tous ses membres, hommes libres ou esclaves, la plupart des objets nécessaires à la vie. Le travail manuel n'entraine d'ailleurs, pour celui qui s'y livre, aucune déchéance. Le héros sait manier l'outil comme il sait se servir de ses armes. Paris bâtit sa maison, Ulysse façonne son lit. Les dieux donnent l'exemple. Athéna, Héphaistos sont de bons ouvriers. Plusieurs causes concoururent à modifier cet état de choses. D'abord le démembrement de la famille morcelée en groupes trop restreints pour se suffire. Sans doute le travail domestique conserva toujours une grande importance. On continua dans beaucoup de familles à moudre sa farine et à pétrir son pain. Les vêtements se confectionnaient à domicile, sous la direction de la maitresse de maison, et avec sa participation. Et l'on ne se bornait pas à couper les étoffes et à les coudre. On apprêtait la laine, on tissait, on brodait Il n'en est pas moins vrai que la dissolution des petites sociétés patriarcales eut pour effet de multiplier les individus travaillant

pour le public. Nous les rencontrons dès l'époque homérique, suppléant, quand il y a lieu, à l'insuffisance numérique du groupe familial ou à son incapacité technique, de condition libre, car le maître ne s'était pas encore avisé d'exploiter son esclave en louant ses services au dehors, mais leur nombre ne put que s'accroître depuis dans de fortes proportions. Une autre cause contribuant à ce même résultat, ce fut le mouvement colonisateur, les débouchés ouverts en tout sens, les progrès du luxe, tout cela favorisant l'essor industriel et amenant, par le perfectionnement des procédés, la division du travail. Il semblerait que la considération des artisans ne pût que gagner à cette extension de leur rôle. C'est le moment pourtant où s'établit contre le travail manuel, réputé œuvre servile, ce préjugé dont la pensée grecque, dans quelques-uns de ses plus hauts représentants, demeure toute pénétrée, et dont nous-mêmes nous n'avons pas réussi tout à fait à secouer le joug. M. Guiraud attribue ce phénomène à deux faits. l'affermissement des aristocraties et le développement de l'esclavage. On s'accoutuma insensiblement, nous dit-il, à rejeter sur cette classe les besognes pénibles, et forcément il arriva qu'elles participèrent du mépris où l'on tenait ceux qui en étaient chargés. Mais les esclaves étaient nombreux déjà au temps d'Homère, et la société, somme toute, était dès lors constituée aristocratiquement. Comment une évolution régulière aurait-elle abouti à un revirement aussi complet? L'explication ne paraissant pas suffisante, il faut, croyons-nous, faire intervenir un facteur nouveau qui n'est autre que l'invasion dorienne. Ces peuples belliqueux, nomades, pillards, habitués à ne rien tenir que de leur épée, ont élaboré petit à petit, en se fixant, un idéal dont la race grecque avant eux ne se doutait pas, le guerrier, le citoyen, vivant du labeur d'autrui, s'en remettant, pour la satisfaction des besoins matériels, aux vaincus, aux sujets, voué exclusivement pour son compte à l'activité militaire et politique. Cet idéal, plus ou moins complètement réalisé dans la plupart des Etats doriens, consolidé à Sparte dans une législation puissamment systématique et assuré par là de durer, s'est imposé, par une sympathie naturelle, à l'admiration, à l'imitation des aristocraties régnantes et finalement a été adopté avec enthousiasme par toute une école de penseurs. Il a suscité, dans l'organisation du travail, aux deux pôles du monde grec, à Sparte et à Athènes, un contraste qui ne paraît pas assez fortement marqué dans le livre de M. Guiraud. On voudrait du moins, dans cette histoire de la main-d'œuvre industrielle, un chapitre spécialement consacré aux Périèques. Il manque, comme manquerait un chapitre sur les Hilotes dans une histoire du domaine rural.

Si l'on peut reprocher à M. Guiraud de n'avoir pas fait la part assez large à l'élément dorien, s'il ne détache pas assez, à notre sens, les institutions et les idées relevant de cette influence, en revanche, il montre à merveille comment s'est produite la réaction. Elle coïncide avec la poussée des classes inférieures se traduisant par l'avènement de la tyrannie qui prélude elle-même à l'établissement du régime proprement démocratique. Les cités grecques revinrent à leurs vraies traditions et laissèrent la ville de Lycurgue s'immobiliser dans sa conception surannée. Le préjugé aristocratique subsista chez quelques beaux esprits. Il se précisa et revêtit une forme doctrinale dans les écrits des philosophes. Mais ni les dédains des uns ni les théories des autres n'agirent sensiblement sur l'opinion. Périclès glorifiant les gens de métier aux dépens des oisifs représente le

sentiment général mieux que Platon et Aristote. Nous entrons ici dans le vif du sujet. Comme on devait s'y attendre, c'est pour Athènes que nous avons les renseignements les moins incomplets. Non que M. Guiraud entende se confiner sur ce terrain. Son étude embrasse, autant qu'il est possible, toute la Grèce, mais c'est à Athènes que nous sommes ramenés le plus souvent. Les inégalités si tranchées entre les classes de la société athénienne n'impliquent pas pour chacune un mode spécial d'activité. Sans doute tous les patrons sont des hommes libres, mais il s'en faut que tous les hommes libres soient des patrons. Le fonctionnement côte à côte, dans les mêmes ateliers, de la main-d'œuvre libre et de la main-d'œuvre servile est au contraire un fait des plus fréquents. On voudrait savoir dans quelle proportion elles coopéraient. Les éléments nous manquent malheureusement pour dresser cette statistique. Ce qui est certain c'est que l'Etat n'intervient en aucune façon pour entraver le libre jeu de la concurrence. Il aurait pu se laisser aller à favoriser les citoyens, et s'il n'en fit rien c'est apparemment que la production était assez intense pour occuper la population entière. La concurrence elle-même suffisait pour maintenir une sorte d'équilibre. Le patron propriétaire d'esclaves courait des risques. L'esclave travaillait gratis et son entretien était réduit au minimum. C'était un avantage. Mais s'il était jeune ou ignorant, il travaillait mal. Il pouvait aussi, n'étant pas intéressé à sa besogne, s'en acquitter avec négligence. De plus, en cas de chômage, il fallait le nourrir sans compensation, et enfin le capital qu'il représentait s'anéantissait à sa mort. Pour toutes ces raisons on se décidait souvent à louer la main-d'œuvre au lieu de l'acheter. On louait des hommes libres. On louait aussi des esclaves car, outre les esclaves employés dans la maison, il y en avait maintenant que le maître utilisait au dehors, sauf obligation de lui remettre une part de leur bénéfice ou de lui payer une rente fixe, et ces derniers, étant tenus par-dessus le marché de s'entretenir à leurs frais, ne devaient pas se louer moins cher que les hommes libres. L'Etat ne se préoccupait pas davantage d'écarter les étrangers domiciliés ou *métèques*, tant il est vrai que, dans cette ruche laborieuse, il y avait place pour tous. On remarque que, dans les adjudications auxquelles il procédait pour son compte, il avait l'habitude de convier même les étrangers non résidents. Il les sollicitait par une large publicité, par des commissaires expédiés à cet effet. Il allait jusqu'à leur garantir une indemnité de déplacement, tout cela pour obtenir, par les rivalités qu'il suscitait, des contrats moins onéreux. Pour en revenir à la main-d'œuvre, la question se pose ici encore de la proportion entre les travailleurs métèques et citoyens. Du rapprochement de quelques textes épigraphiques M. Guiraud est amené à conclure que l'équilibre, maintenu à la fin du cinquième siècle, tendit à se déplacer, vers la fin du quatrième, au profit des étrangers. Il est d'ailleurs le premier à reconnaître qu'une conclusion d'une portée aussi générale fondée sur d'assez faibles indices ne peut être émise que sous toute réserve. Sur la question des salaires il y a lieu de distinguer entre le cinquième siècle et le quatrième. Ils ne variaient guère au cinquième siècle d'un métier à l'autre et ne dépassaient pas normalement le taux de une drachme par jour. Ils haussèrent au quatrième dans une forte proportion et différèrent suivant la nature du travail, ce qui doit tenir d'une part à la spécialisation croissante des industries, de l'autre au renchérissement de la vie. M. Guiraud calcule qu'à cette époque ils

étaient supérieurs en moyenne aux besoins personnels de l'ouvrier, mais inférieurs à ceux de la plupart des ménages athéniens. Il fallait que les fils adultes vinssent en aide pour combler le déficit et encore ne tenons-nous pas compte du chômage. Néanmoins, à première vue, il semble qu'on s'en soit contenté. Les grèves étaient inconnues, et sans doute on peut dire que l'Etat ne les eût pas tolérées et que d'ailleurs la concurrence servile les eût empêchées de réussir, mais enfin on ne voit pas que, d'une manière ou d'une autre, la médiocrité des salaires ait donné lieu à des réclamations. Et cependant quelle ne serait pas notre erreur si nous jugions qu'en Grèce plus qu'ailleurs le prolétariat se soit accommodé de sa condition précaire ! Les conflits douloureux qui déchirent les sociétés modernes n'ont pas épargné, tant s'en faut, la société grecque. Seulement ils ont eu, dans cette dernière, un caractère différent. Une rémunération plus équitable, procurée par une réforme dans l'organisation du travail, tel est le but poursuivi aujourd'hui. Les Grecs y allaient plus simplement et plus brutalement. La guerre aux riches était devenue le mot d'ordre des démocraties. Dans la plupart des cités elle procède à coups de proscriptions et de massacres. Le socialisme d'Etat inauguré par Périclès et développé par ses successeurs préserva Athènes de ces excès. En assurant au salarié les ressources complémentaires qu'il tirait des indemnités allouées pour la présence aux tribunaux, à l'assemblée, aux représentations dramatiques, aux fêtes nationales, en pourvoyant de la sorte à sa subsistance et à ses plaisirs, en lui rendant la vie facile et agréable, il atténuait l'ardeur de ses haines et de ses convoitises. Restaient, il est vrai, les impôts qui accablaient les classes aisées, les procès intentés sous tout prétexte à ceux que désignait leur fortune, les amendes, les confiscations qui s'en suivaient et qui n'avaient d'autre objet que de remplir le Trésor pour retomber de là en largesses sur la multitude, mais ces vexations étaient somme toute peu de chose au prix des violences qui troublaient et ensanglantaient les autres Etats. Le système de Périclès eut donc cet avantage de faire régner une apparence de paix sociale, mais il comportait un autre danger. Il détournait les citoyens de l'activité industrielle pour les ramener comme autrefois, par d'autres voies, à l'agitation stérile de la place publique et par là s'expliquerait très vraisemblablement la proportion plus forte des métèques sur le nombre total des travailleurs, à la fin du quatrième siècle. Nous discernons ainsi une des causes qui amenèrent la décadence économique de la Grèce. Il y en eut d'autres plus générales, plus efficaces que M. Guiraud signale dans sa conclusion, beaucoup trop brièvement, et sur lesquelles nous aurions aimé qu'il s'étendît davantage.

Le nouveau livre de M. Guiraud s'ajoute heureusement à celui qu'il nous a donné, il y a quelques années, sur la *Propriété foncière*. Nous avons ainsi, tracé de la même main magistrale, un tableau d'ensemble du travail, sous son double aspect, dans le monde hellénique. Car, il est à peine nécessaire d'y insister, les qualités ordinaires à l'auteur, la sûreté de la méthode, la manière sobre et vigoureuse, le talent de composition et de style, se retrouvent dans cet ouvrage au même degré que dans les précédents, et en font une lecture aussi attachante par la forme que substantielle pour le fond.

G. Bloch.

E. Boutmy, *de l'Institut.— Essai d'une psychologie politique du peuple anglais au* XIXe *siècle*. — Paris, A. Colin, 1901, 1 vol., in-12, 4 fr.

M. Boutmy a étudié les institutions de l'Angleterre dans leurs derniers détails. Il a recherché leurs raisons d'être partout où il pouvait les trouver. La méthode historique et le goût naturel de la psychologie l'ont mené par une pente insensible vers l'étude de l'homme, vers l'observation de l'Anglais de nos jours. Il a poussé cette observation fort loin et, oublieux du prétexte qui l'y avait conduit, il en a fait l'objet d'un travail spécial, tout entier consacré à la philosophie politique. Il nous donne, dans *la Psychologie politique du peuple anglais au* XIXe *siècle,* le résultat de ses études.

Le moment est bien choisi pour nous parler de cette nation qui nous étonne aujourd'hui par ses attitudes insolites, ses audaces ignorantes de peuple marchand lancé dans la guerre et qui, sans doute, nous étonnera bien plus demain, quand, revenue de ses expéditions belliqueuses, elle devra tant bien que mal raffermir, chez elle, un régime politique que la démocratie fait craquer chaque jour, et, à l'extérieur, un prestige que les derniers événements ont sensiblement atteint. L'Angleterre d'aujourd'hui est déjà vieille. Le livre de M. B. nous permet d'entrevoir ce que sera celle de demain.

Ce ne sont pas, chez l'auteur, considérations vagues, ni vaines hypothèses. M. B. nous tient constamment près des faits et les ordonne dans l'ordre le plus logique. Il considère d'abord l'homme en général et ses facultés physiques et intellectuelles, et il nous dit comment cet être sent, pense, et veut, ce qu'il y a en lui de vigueur brutale et d'aspirations idéalistes, comment le sol et l'histoire ont sollicité l'effort physique et encouragé les tendances religieuses et le goût de la liberté.

Il nous dit ensuite comment cet homme de vigueur et de foi se comporte dans la politique, quelles passions il y apporte et quels raisonnements il y tient, comment on le guide et par qui il se laisse guider.

Enfin l'auteur nous apprend ce que ce citoyen profondément épris de la liberté demande à l'État et ce qu'il lui concède. Il a, de la sorte, saisi « le fond presque permanent de la race anglaise ». Il laisse au lecteur le soin de tirer l'horoscope de l'avenir.

L'ensemble de l'ouvrage est conçu et traité dans une tonalité sobre, également éloignée du panégyrique et de la satire. La passion ni la prévention n'ont la parole dans ce livre. C'est un observateur judicieux et impartial qui parle.

M. Caudel.

REVUES FRANÇAISES ET ÉTRANGÈRES

The Educational Review

Jan.-May 1901

L'Empereur allemand vient de décider que les trois ordres d'enseignement secondaire (enseignements classique, moderne avec latin et moderne proprement dit) seraient sur la même ligne ; en même temps, il a permis de remplacer, dans les hautes classes des gymnases (enseignement classique), le français par l'anglais : celui-ci peut également remplacer le grec dans les basses classes.

*
* *

Dans un article de *Fortnightly Review*, Miss Honner se plaint du peu d'éducation pratique des jeunes filles anglaises : elle fait remarquer que la femme est l'élément capital de la société, et, cependant, ses salaires sont dérisoires, son travail des plus pénibles ; surtout, alors qu'on dépense sans compter pour l'éducation pratique des garçons, on ne fait rien pour celle des jeunes filles, ce qui les rend, dans la lutte pour la vie, tout à fait inférieures à leurs compagnes du continent.

*
* *

La question des punitions corporelles aurait fait, d'après *Educational News*, de Cape-Town, un progrès considérable : on a inventé un correcteur orthomatique ! L'appareil se compose d'une chaise, qui agrippe le délinquant dès qu'on l'y fait asseoir ; un système de coulisses et de panneaux délimite exactement la portion de son *anatomie* sur laquelle on doit opérer, et un mécanisme très précis règle le nombre et l'intensité des coups que lui administre un rotin de la plus grande souplesse ; en même temps, un phonographe d'Edison lui dévide des maximes morales, reproches, exhortations, etc., le tout à un diapason assez aigu pour couvrir les cris du coupable... ou du patient.

L'efficacité pédagogique de cet appareil est attestée par de nombreux témoignages. Un maître d'école bien connu, d'après la *Revue* de Cape-Town, déclare que cet instrument donne la même satisfaction que les fessées, et sans aucune fatigue (pour le maître). Un cadet écrit à son aîné que « depuis que l'école a fait l'acquisition du *castigateur orthomathique* (c'est le nom de l'appareil) son maître ne le touche plus ; néanmoins, à cause des hurlements que lui arrache cet appareil, il supplie son grand frère d'obtenir de sa mère qu'elle le retire de cette école — au plus vite —, et l'envoie où elle voudra pourvu qu'il n'y ait pas de castigateur orthomathique ».

De leur côté, les parents se déclarent très satisfaits : « Je suis maintenant tout à fait satisfait des progrès de Tom, et les attribue absolument à votre *castigateur orthomathique*. Veuillez y asseoir Tom tous les samedis, le matin ; et plus souvent s'il vous semble utile ».

Enfin les juristes, consultés sur l'importante question de savoir si l'on aurait droit de reprocher au maître les accidents qui pourraient résulter de l'usage de cet appareil, ont répondu négativement. Je ne saurais admettre, déclare l'un d'eux, que la loi vous reproche une blessure occasionnée par l'usage du castigateur orthomathique.

Nous n'avons pas vu l'instrument, déclare *Ed. Rev.*, mais il est certain que, dans ces conditions, son acquisition doit être un véritable soulagement pour le grand chef des exécutions scolaires. (*Si non e vero...*)

*
* *

La Chambre de commerce de Liverpool vient de décider que des cours d'allemand, de français et d'espagnol seraient faits spécialement à l'usage des commerçants et seraient suivis, pendant le jour, par les employés de ces commerçants.

*
* *

Le Conseil de l'Université de Bangor a eu à se préoccuper (pour la première fois dans l'enseignement supérieur) de la coéducation. Faut-il incriminer, se demande *Ed. Rev.*, le tempérament enthousiaste des Celtes ? Toujours est-il que l'administration universitaire a dû s'apercevoir que les étudiantes exerçaient sur les auditeurs du cours une attraction vraiment magnétique. Après avoir jeté un voile sur les scènes dramatiques dont fut témoin l'Université celtique, la *Revue* renonce à en donner une explication scientifique et se borne à constater qu'il a fallu prendre des mesures énergiques.

*
* *

On annonce le prochain concours des répétitrices anglaises dans les collèges d'éducation française pour jeunes filles. Ces répétitrices reçoivent 16 livres pour l'année scolaire, plus la nourriture et le logement ; elles doivent, en retour, chaque semaine, quelques heures de conversation anglaise avec les élèves françaises.

*
* *

Le Dr Walker, de St-Paul, déplore le peu d'enthousiasme actuel pour les internats et externats classiques : le nombre des élèves diminue chaque année. « Le grec est mort en Hollande ; il est en train de mourir en France, en Belgique, en Allemagne. Mais le plus terrible, c'est l'abandon des mathématiques. A Cambridge, en 1890, il y avait 107 candidats ; il n'y en avait plus que 63 l'an dernier.

*
* *

Le XIXe Congrès annuel des professeurs de français en Angleterre a émis les vœux suivants : 1° exiger une langue vivante pour les examens d'entrée aux Universités ; 2° laisser aux professeurs de langues vivantes toute liberté dans le choix de leurs livres et de leurs méthodes d'enseignement, pourvu qu'ils enseignent les langues vivantes comme vivantes et non comme des langues mortes ; 3° créer des bourses de langues vivantes, comme il en existe déjà pour les mathématiques, à Cambridge, Oxford, et dans les collèges du gouvernement ; créer aussi des bourses de voyage ; accorder plus de temps à ces études.

*
* * *

Il paraît dit *Ed. Rev.*, que le nombre des instituteurs diminue rapidement en France: leur recrutement, est de plus en plus difficile. Le fait est d'autant plus surprenant qu'il y a généralement, pour les carrières officielles, pléthore de candidats. Après la guerre franco-allemande, il y avait eu un grand mouvement du côté de l'éducation; mais, après bien des examens, les instituteurs n'obtiennent qu'un salaire de 36 livres par an; après plusieurs années, ce salaire peut être porté à 40 livres. Les instituteurs s'en étaient jusque-là contentés déclare la même *Revue*; mais, depuis quelques années, ils partent avec d'autant plus d'empressement que le martyre à notre époque ne tente généralement plus personne.

*
* *

L'Université d'Édimbourg se plaint de la rareté des étudiants. C'est déjà un fait regrettable pour la théologie et le droit; mais, pour la médecine, c'est un désastre. Il y avait autrefois 200 étudiants en médecine à Édimbourg; actuellement, il n'en reste que 114.

Dr J. P.

Manuel général de l'Instruction primaire (17 octobre).— M. Compayré publie les *Notes de voyage d'un pèlerinage pestalozzien*. A Zurich, le buste de Pestalozzi est à la Bibliothèque de la ville, sa statue au square de la *Lintherscher Platz*; des cartes postales donnent le portrait de Pestalozzi avec quelques lignes d'indications bibliographiques; la carte d'un restaurant porte en couleur trois vignettes pestalozziennes, l'une représente Pestalozzi au milieu des orphelins du Stanz; l'autre, le paysage du Stanz; la troisième, la statue de Pestalozzi à Yverdon; c'est sous l'invocation de son nom qu'est placé le Musée pédagogique, dont le directeur M. Otto Hunziker, édite les *Pestalozzi-Blätter*, qui, avec les *Pestalozzi-Studien*, du docteur Seyffarth, font connaître les œuvres et propagent l'esprit de l'auteur de *Léonard et Gertrude*. A Stanz, Pestalozzi est presque oublié. A Burgdorf, M. Compayré trouve un médaillon de Pestalozzi, mais le vieux château où était l'école est maintenant une prison, en même temps que le siège de la Préfecture, du Tribunal et de la police cantonale. A Yverdon, le vieux château est toujours consacré à l'instruction de l'enfance. Sur la place publique une statue, élevée par souscription populaire et internationale, porte l'inscription suivante: « Pestalozzi, Sauveur des pauvres à Neuhof, Père des orphelins à Stanz, Fondateur de l'école populaire à Berthoud, Educateur de l'humanité à Yverdon ». A l'Ecole Normale de Lausanne, qui réunit 120 jeunes gens et 90 jeunes filles, une gravure placée dans la salle des conférences, reproduit le monument d'Yverdon. Le directeur, M. Guex, que nous avons entendu dans la séance où nos deux Congrès d'enseignement secondaire et supérieur ont discuté la formation des maîtres, est un Herbartien qui aime beaucoup Pestalozzi. En résumé, dit M. Compayré, l'influence de Pestalozzi semble grandir dans la Suisse, dont on peut dire, après avoir salué en quelques jours, la maison natale de Pestalozzi à Zurich, celle de P. Girard à Fribourg, celle de Rousseau à Genève, « qu'elle est la Terre sainte de la pédagogie ».

TABLE DES MATIÈRES

CONTENUES

DANS LE TOME II DE LA VINGT-ET-UNIÈME ANNÉE

(XLII DE LA COLLECTION)

ARTICLES DE FOND

QUELQUES DISCOURS

CHRONIQUE DE L'ENSEIGNEMENT

SOCIÉTÉ DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

CORRESPONDANCE

NOTES ET DOCUMENTS

NOMINATIONS ET PROMOTIONS

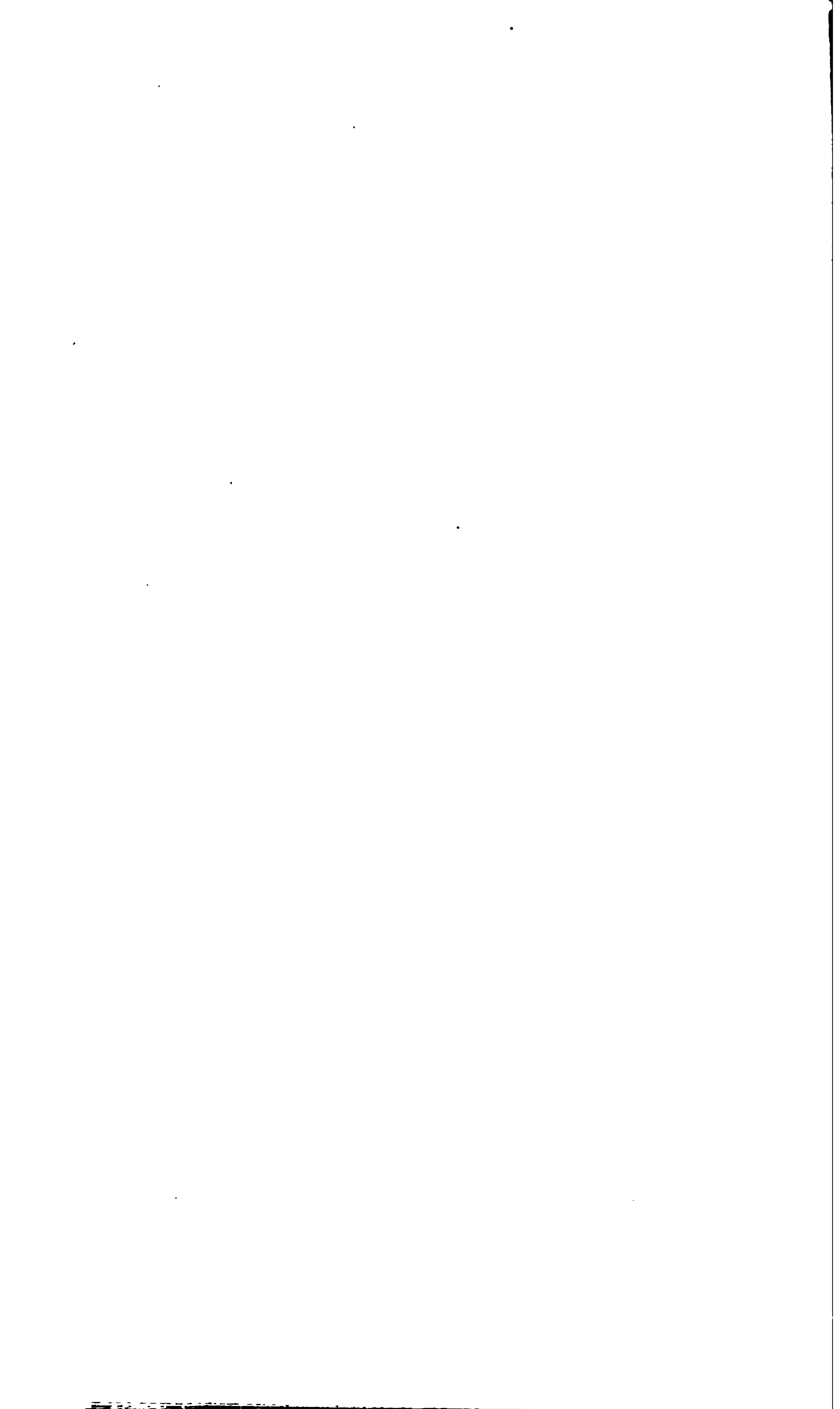
NÉCROLOGIE

ANALYSES ET COMPTES RENDUS

REVUES FRANÇAISES ET ÉTRANGÈRES

Le Gérant : A. CHEVALIER-MARESCQ.

Paris. — Imprimeurs-gérants, A. CHEVALIER-MARESCQ et Cie.



ONSEIL DE LA SOCIÉTÉ D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

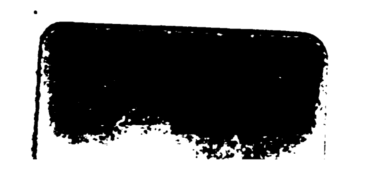
MM.
ouardel, doyen de la Faculté de Médecine, Président.
rboux, doyen de la Faculté des Sciences, vice-président.
rnaude, prof. à la Faculté de Droit, Secrétaire-général.
uvette, prof. adjoint à la Fac. des lettres, séc.-gén.-adj.
ix, prof. à l'Institut catholique et à l'École libre des sciences politiques.
lard, professeur à la Faculté des lettres de Paris.
rnès, membre du Conseil sup. de l'Instruction publique.
rtin, prof. libre à la Faculté des lettres de Paris.
rthelot, de l'Institut, prof. au Collège de France.
Blondel, docteur ès lettres.
utmy, de l'Institut, directeur de l'École des sciences politiques.
utroux, de l'Institut, professeur à la Faculté des lettres.
lfred Croiset, de l'Institut, doyen de la Faculté des Lettres.
aguin, secrétaire-général de la Société de législation comparée.
astre, professeur à la Faculté des Sciences.
iles Dietz, avocat à la Cour d'appel.
r Dreyfus-Brisac, membre du Conseil supérieur de l'assistance publique.
dmond Dreyfus-Brisac.
eger, chargé de cours à la Faculté des Lettres.
smein, professeur à la Faculté de droit.
Flach, professeur au Collège de France.
Gariel, professeur à la Faculté de médecine.
Glasson, de l'Institut, doyen de la Faculté de Droit.
Lavisse, de l'Académie Française, prof. à la Faculté des Lettres.
Larroumet, secrétaire perpétuel de l'Acad. des Beaux Arts, professeur à la Faculté des Lettres.
Lippmann, de l'Institut, prof. à la Faculté des sciences.
Luchaire, de l'Institut, prof. à la Faculté des Lettres.
Lyon-Caen, de l'Institut, prof. à la Faculté de Droit.
Moissan, de l'Institut, prof. à l'Ecole de pharmacie.
Gaston Paris, de l'Académie française, Administrateur du Collège de France.
Perrot, de l'Institut, directeur de l'Ecole normale supér.
Picavet, maître de conférences à l'Ecole des Htes Etudes.
Poincaré, de l'Institut, prof. à la Faculté des Sciences.
Richet, de l'Institut, prof. à la Faculté de médecine.
Sabatier, doyen de la Faculté de Théologie.
A. Sorel, de l'Académie française, professeur à l'Ecole des sciences politiques.
Tannery, maître de conférences à l'Ecole Normale supérieure.
Vélain, professeur à la Faculté des Sciences.
Wallon, sénateur, secrétaire perpétuel de l'Académie des inscriptions.

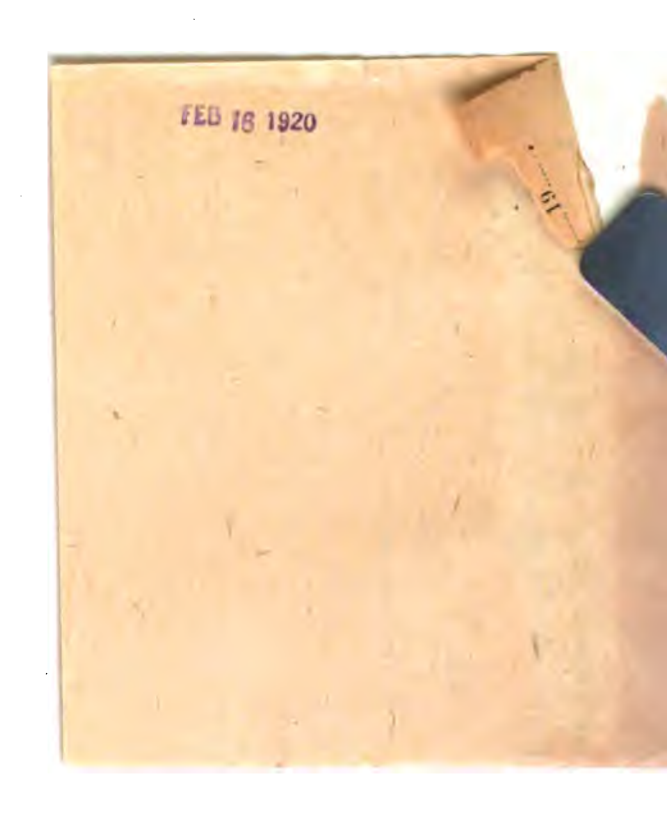
PRINCIPAUX CORRESPONDANTS ET COLLABORATEURS ÉTRANGERS

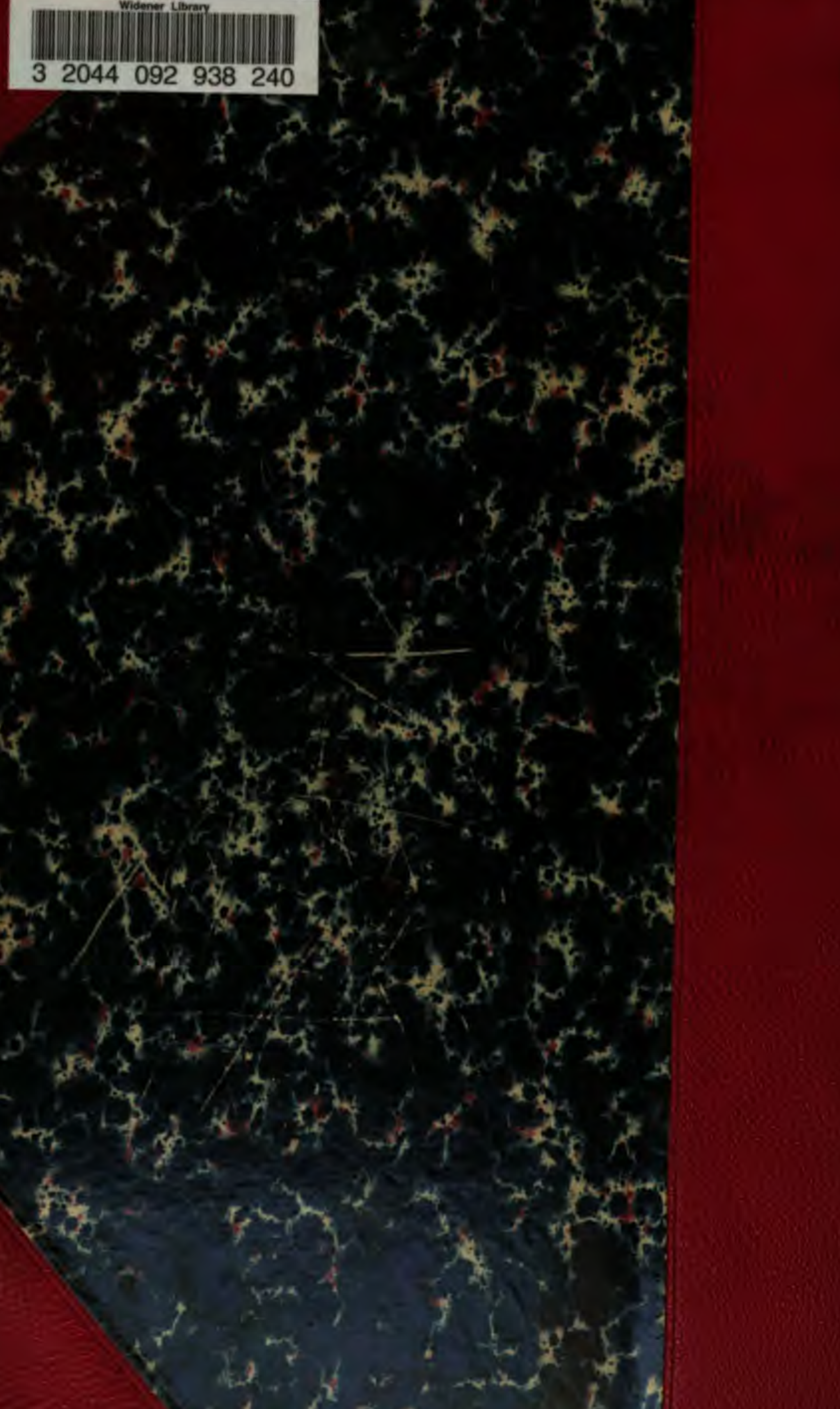
Altamira y Crevea, Professeur à l'Université d'*Oviédo*.
Dr Arndt, Professeur d'histoire à l'Université de *Leipzig*.
Dr F. Ascherson, Bibliothécaire à l'Université de *Berlin*.
Dr Biedermann, Privat-docent à la Faculté de philosophie de *Berlin*.
Dr Ch. W. Benton, Professeur à l'Université de *Minnesota* (Etats-Unis).
Dr Bach, Directeur de Realschule à *Berlin*.
Dr Bilinski, Recteur de l'Univ. de *Lemberg-Léopold*.
Dr Blok, professeur à l'Université de *Groningue*.
Browning, professeur à King's College, à *Cambridge*.
Dr Buchelen, Directeur de Burgerschule, à *Stuttgard*.
Dr Bucher, Directeur du *musée de l'Art moderne appliqué à l'industrie*, à *Vienne*.
B. Buisson, publiciste à *Londres* (Angleterre).
Dr Christ, Professeur à l'Université de *Munich*.
Dr Claes Annerstedt, Professeur à l'Université d'*Upsal*.
Dr Creizenach, Professeur à l'Université de *Cracovie*.
Dr L. Cremona, Professeur, Sénateur du royaume d'Italie, à *Rome*.
Drtina, Professeur à l'Université tchèque de *Prague*.
Darby, Professeur à l'Université de Mt Gille (*Montréal*).
Dr van den Es, Recteur du Gymnase d'Amsterdam.
Dr W. B. J. van Eyk, Inspecteur de l'instruction secondaire à *La Haye*.
Alcée Fortier, Professeur à Tulane University, *New-Orléans*.
Dr Fournier, Professeur à l'Université de *Prague*.
Dr Friedlaender, Directeur de Realschule, à *Hambourg*.
Dr Gaudenzi, Professeur à l'Université de *Bologne*.
L. Gildersleeve, Professeur à l'Université *Hopkins*.
Dr Hermann Grimm, Professeur d'histoire de l'art moderne à l'Université de *Berlin*.
Dr Grünhut, Professeur à l'Université de *Vienne*.
Gyner de los Rios, Professeur à l'Université de *Madrid*.
Hamel (van), professeur à l'Université de *Groningue*
Dr W. Hartel, Professeur à l'Université de *Vienne*.
L. de Hartog, professeur à l'Université d'*Amsterdam*.
Dr Herzen, Professeur à l'Académie de *Lausanne*.
Dr Hitzig, Professeur à l'Université de *Zurich*.
Dr Hug, Professeur de philologie à l'Université de *Zurich*.
Dr Hollenberg, Directeur du Gymnase de *Creuznach*.
T. E. Holland, Professeur de droit international à l'Université d'*Oxford*.
E. Junod, Professeur à l'Académie de *Neuchâtel*.
Dr Kohn, Professeur à l'Université d'*Heidelberg*.
Konrad Maurer, professeur à l'Université de *Munich*.
Krück, Directeur du Real-Gymnase de Würzbourg.
Dr Launhardt, recteur de l'Ecole technique de *Hanovre*.
L. Leclère, Professeur à l'Université libre de *Bruxelles*.
Dr A.-P. Martin, Président du Collège de Tungwen, *Pékin* (Chine).
A. Michaelis, Professeur à l'Université de *Strasbourg*.
Michaud, Professeur à l'Université de Berne, correspondant du ministère de l'Instruction publique de Russie.
Molengraaf, Professeur de Droit à l'Université d'*Utrecht*.
Dr Mustapha-Bey (J.), Professeur à l'Ecole de médecine du *Caire*.
Dr Neumann, Professeur à la Faculté de droit de *Vienne*.
Dr Naeldeke, Directeur de l'École supérieure des filles à *Leipzig*.
Dr Paulsen, Professeur à l'Université de *Berlin*.
Dr Philippson.
Pollok, Professeur à l'Université d'*Oxford*.
Dr Randa, Professeur de droit à l'Université de *Prague*.
Dr Reber, Directeur du Musée et Professeur à l'Université de *Munich*.
Ritter, Professeur à l'Université de *Genève*.
Rivier, Professeur de droit à l'Université de *Bruxelles*.
Rouland Hamilton, publiciste à *Londres*.
H. Schiller, professeur de pédagogie à l'Université de *Giessen*.
Dr Sjoberg, Lecteur à *Stockholm*.
Dr Siebeck, Professeur à l'Université de *Giessen*.
Dr Steenstrup, Professeur à l'Université de *Copenhague*
A. Sacercoti, Professeur à l'Université de *Padoue*.
Dr Stintzing, Professeur de médecine à l'Université d'*Iéna*.
Dr Stoerk, Professeur à l'Université de *Greifswald*.
Dr Joh. Storm, Prof. à l'Université de *Christiania*.
Dr Thoman, Professeur à l'Ecole cantonale de *Zurich*.
Dr Thomas, Professeur à l'Université de *Gand*.
Dr Thomson, Professeur à l'Université de *Copenhague*.
Dr Thorden, Professeur à l'Université d'*Upsal*.
Manuel Torres Campos, Professeur à l'Université de Grenade.
Urechia (le professeur V.-A.), ancien ministre de l'Instruction publique à *Bucharest*.
Dr Joseph Unger, ancien ministre de l'empire d'Autriche-Hongrie à *Vienne*.
Dr Voss, Chef d'institution à *Christiania*.
Dr O. Willmann, Professeur à l'Université de *Prague*.
Commandeur Zanfi, à *Rome*.
Dr J. Wychgram, directeur de la Deutsche Zeitschrift fur Auslandisches Unterrichtswesen (Leipsig)

Paris. — A. CHEVALIER-MARESCQ, imprimeur-gerant


FEB 16 1920




FEB 16 1920


Widener Library
3 2044 092 938 240